A sum of 5 Paise on general books and 25 P. on text-books per day, shall be charged for books not returned on the date last stamped.

4 JAN 1978		

ترقی اردو بورڈ کی کتاب

تاریخ تعلیم ہند

(طالب علموں کے لیے)

۱۸۰۰ء — ۱۹۶۵ء

از

سید نور اللہ بی۔ اے، ایم ایڈ (لیڈس) بار ایٹ لا

اور

جے۔ پی۔ نائک (بی۔ اے)

مترجم: مسعود الحق ایم۔ اے، ایم۔ ایڈ

نیشنل بک ٹرسٹ، انڈیا

نئی دہلی

اگست ۱۹۷۳ء (بھادرا ۱۸۹۵)

پہلا اُردو ایڈیشن

Original title: History of Education in India
Urdu Translation: TAREEKH TALEEM-E-HIND

قیمت: ۲۰/-

تقسیم کار

مکتبہ جامعہ لمیٹڈ

نئی دلی ۲۵، دہلی ۶، بمبئی ۳، علی گڑھ ۲

ڈائرکٹر نیشنل بک ٹرسٹ انڈیا A-5 گرین پارک نئی دہلی 16 نے
ترقی اردو بورڈ مرکزی وزارت تعلیم و سماجی بہبود حکومت ہند کے لیے
لبرٹی آرٹ پریس (پرودا پرنٹرز) مکتبہ جامعہ لمیٹڈ دریا گنج دہلی میں چھپوا کر شائع کیا

پیش لفظ

حکومت ہند نے اردو زبان میں کتابیں تیار اور شائع کرنے کے لیے ترقی اردو بورڈ قائم کیا ہے۔ مقصد یہ ہے کہ یونیورسٹیوں، علمی انجمنوں، مصنفوں مترجموں، استادوں اور ناشروں کے اشتراک و تعاون سے اردو میں سائنس کی کتابیں، بچوں کی ضرورت اور دلچسپی کی کتابیں اور یونیورسٹی کی کتابیں لکھوائی اور شایع کی جائیں اور ان موضوعات پر دوسری زبانوں کی مستند کتابوں کے ترجمے شایع کیے جائیں۔ اس اسکیم کے تحت چھ سو سے زائد کتابیں تصنیف و تالیف کے مختلف مراحل میں ہیں۔

زیر نظر کتاب اسی سلسلے کی ایک کڑی ہے جو منسٹری آف ایجوکیشن اینڈ سوشل ویلفیر کے اہتمام میں نیشنل بک ٹرسٹ، انڈیا کی وساطت سے شایع ہو رہی ہے۔ اُمید کی جاتی ہے کہ یہ کتاب طالب علموں اُستادوں اور اُن تمام حلقوں میں پسند کی جائے گی جنھیں ایک قومی زبان کی حیثیت سے اردو کے فروغ اور ترقی میں دلچسپی ہے۔

نورالحسن

وزیر تعلیم، حکومتِ ہند

دیباچہ

اس کتاب کا مقصد ہندوستان کی ان خاص تعلیمی تبدیلیوں کا مجمل خاکہ پیش کرنا ہے جو ۱۷۶۵ء سے شروع ہونے والے عہدِ جدید میں رونما ہوئیں۔ کتاب کے پہلے ایڈیشن میں صرف حصولِ آزادی یعنی ۱۹۴۷ء تک کی تاریخی تبدیلیوں اور ترقیوں کا تذکرہ تھا۔ نظرِ ثانی کے بعد شایع ہونے والے اس ایڈیشن میں کہانی تیسرے پنجسالہ منصوبے کے اختتام تک آجاتی ہے۔ یہ ایڈیشن اس راستے کی نشان دہی بھی کرتا ہے جس پر چل کر اگلے پندرہ برسوں میں تعلیمی تعمیرِ نو کا کام کرنا ہوگا۔

اس کتاب میں نہ تو ہندوؤں کی آریہ سماج اور مسلمانوں کی علی گڑھ جیسی انفرادی تحریکوں کو پیش کرنے کی کوشش کی گئی ہے اور نہ ہی اس میں برطانوی ہندوستان کے تمام صوبوں یا ہندوستانی ریاستوں کی تعلیم کی تاریخ پر بحث ہے۔ مگر ان حدود کے اندر رہنے کے باوجود اس کتاب میں ہندوستان کی جدید تعلیمی تاریخ کی ہر اہم منزل پر ایک مکمل اور جامع تبصرہ کرنے، ہر اہم فیصلے کے پیچھے کارفرما اسباب اور ان کے اثرات کو سمجھانے اور یہ دکھانے کی کوشش کی گئی ہے کہ موجودہ نظامِ تعلیم کس طرح وجود میں آیا۔ تبصرہ اس طرح کیا گیا ہے کہ وہ صرف حال ہی کے سمجھنے میں معاون نہ ہو بلکہ مستقبل کی اصلاحات اور تنظیمِ نو کے رُخ کی بھی نشان دہی کرے۔

اس کتاب کی ایک اور خصوصیت کا ذکر بے جا نہ ہوگا۔ پڑھنے والا یہ دیکھے گا کہ کتاب میں خاصی بڑی تعداد میں اقتباسات دیے گئے ہیں۔ یہ اقتباسات کئی اسباب کی بنا پر شامل کیے گئے ہیں۔ کچھ کو اس لیے شامل کیا گیا ہے کہ ان کے اصل ماخذ کمیاب ہیں اور عام طالب علم کی

دسترس سے باہر ہیں۔ کچھ اس خیال سے لیے گئے ہیں کہ پڑھنے والے کو معلوم ہو جائے کہ اس موضوع پر بہت سا مواد اصل دستاویزوں کی شکل میں آج بھی ملتا ہے لیکن زیادہ تر اقتباسات اس لیے پیش کیے گئے ہیں کہ یہ گذشتہ کشمکشوں کے نظریات کی عکاسی میں بڑی مدد کرتے ہیں اور حریف مجاہدوں کے موقف کو ظاہر کرتے ہیں۔ یوں بھی یہ بات زیادہ مناسب معلوم ہوتی ہے کہ اس قسم کے تاریخی ڈراموں میں اداکاروں کو خود بولنے کی پوری آزادی دی جائے۔

سید نور اللہ*

جے۔ پی۔ نائک

* پبلشرز انتہائی افسوس کے ساتھ یہ اعلان کرتے ہیں کہ شری سید نور اللہ کا ۲۷ر نومبر ۱۹۶۳ء کو دہلی میں انتقال ہو گیا۔ کتاب پر نظر ثانی کا کام بہر حال ان کی زندگی میں پورا ہو گیا تھا۔

تعارف

ہندوستان میں جدید نظام تعلیم کے ارتقا کو ایک عظیم ڈرامہ کہا جاسکتا ہے۔
اس ڈرامے کے پس منظر میں محض ہندوستان کی سماجی، سیاسی اور آئینی تاریخ ہی نہیں بلکہ معاصر انگلستان کی سماجی، سیاسی اور تعلیمی تبدیلیاں بھی شامل ہیں۔ بہت سے تعلیمی ادارے انگلستان کے اداروں کو سامنے رکھ کر قائم کیے گئے۔ ہندوستان میں بہت سے تعلیمی تنازعات انگلستان کی تعلیمی کشمکشوں سے پیدا ہوئے۔ اس سے بھی بڑھ کر یہ کہ انگلستان کی تعلیمی پالیسی کی بیش تر تبدیلیوں کی بازگشت جلد یا بہ دیر ہندوستان میں سُنائی دیتی رہی۔ اس پس منظر کے بغیر ہندوستان کی تعلیمی پالیسی کو سمجھنے کی کوشش ایسی ہی ہوگی جیسے اسباب جانے بغیر کسی نتیجے کو سمجھنے کی سعی۔ اسی لیے کوشش کی گئی ہے کہ اس کتاب میں اس پس منظر کو انتہائی وضاحت کے ساتھ پیش کیا جائے اور انھیں ہندوستان میں تعلیمی نشو ونما کی مختلف منزلوں سے مربوط بھی کیا جائے۔

ڈرامے کی کشمکش قدیم اور جدید کی کشمکش میں پنہاں ہے۔ ایک طرف کچھ غیر ہندوستانی، ان کی نیت چاہے جتنی اچھی رہی ہو، انگلستان کے تعلیمی نظام کی ایک گھٹیا نقل کو ہندوستان پر تھوپنے کی کوشش کر رہے تھے اور دوسری طرف ایک ایسے نظام کی تخلیق کی عوامی خواہش تھی جو اپنے مسائل کا حل اپنی مخصوص ضرورتوں کے لحاظ سے چاہتی تھی۔ انیسویں صدی کے پہلے حصّے میں میدان دیسی نظام تعلیم کے ہاتھ میں تھا۔ جلد ہی مشنریوں نے مغربی علوم کی تبلیغ اور انگریزی زبان وادب کے مطالعے کی ہمت افزائی شروع کردی۔ سرکاری حکّام اور کچھ روشن خیال ہندوستانی جنھوں نے یا تو نئے نظام کے تحت تعلیم حاصل کی تھی یا اس کے فوائد کے قدر داں تھے، ان کے ساتھ ہو گئے۔ اس طرح تعلیمی نظام ان تین طرح کے لوگوں کی مشترکہ کوششوں سے

شروع ہوا متعدد اسباب تھے جن کی وجہ سے اس نظام نے جلد ہی ترقی کر لی۔ سب سے پہلے تو یہی کہ وکٹورین عہد کے انگریز کو اس بات پر کامل یقین تھا کہ اس کی زبان، اس کا ادب اور اس کی تعلیم کے طریقے دنیا بھر میں سب سے اچھے تھے اور یہ کہ ہندوستان کے لیے اس سے بہتر کوئی بات نہیں ہو سکتی تھی کہ وہ ان سب کو حرف بہ حرف اپنائے۔ دوسرے یہ کہ اس زمانے کے ہندوستانی اپنے اور مغربی تمدن کے تقابل سے کچھ مبہوت سے ہو گئے تھے اور یہ سمجھنے لگے تھے کہ ملک کے لیے برطانوی نمونوں کی نقل سے اچھی کوئی دوسری بات ہو نہیں سکتی۔ تیسرا سبب یہ تھا کہ نئے نظام کے تحت تعلیم پانے والے لڑکے اور لڑکیوں کو سرکاری ملازمتیں ملنے کی سہولت نے اس نظام کو ایک مصنوعی مقبولیت اور اہمیت عطا کر دی۔ یہی وجہ تھی کہ انیسویں صدی کے آخر تک قدیم دیسی نظام تعلیم بالکل ختم سا ہو چکا تھا اور اس کی جگہ پر ایک ایسا نظام تعلیم مستحکم طور پر قائم ہوا جس کا مقصد انگریزی زبان کے ذریعے مغربی علوم کی اشاعت تھا۔

مگر جلد ہی ایک ردّ عمل شروع ہوا۔ جاپان وغیرہ جیسے دوسرے ملکوں کے اچانک عروج نے، خصوصاً روس اور جاپان کی جنگ کے خاتمے کے بعد ہندوستان کی رائے عامہ پر بڑا گہرا اثر ڈالا اور اسے ہندوستان کی تعلیم کی سست رفتار اور غیر اطمینان بخش ترقی کے بارے میں سوچنے پر مجبور کیا۔ اسی کے بعد ایک نئی روح بیدار ہوئی، پچھلی صدی کے ہندوستانیوں نے بڑے احترام کے ساتھ اپنے ملک کی ثقافتی تاریخ کا مطالعہ شروع کیا۔ ۱۹۱۸-۱۹۱۴ء کی جنگ عظیم نے یہ ظاہر کر دیا کہ مغربی تمدن میں کوئی بنیادی خرابی ضرور ہے۔ مغربی نمونوں کی مکمل تقلید کی افادیت کے بارے میں لوگوں میں شک و شبہ پیدا ہو گیا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ ہندوستانیوں نے انگلستان کی حرف بہ حرف تقلید کو ترک کر دیا۔ ان میں سے کچھ کوششیں تو سرکاری نظام سے الگ رہ کر ہوئیں جیسے وشوا بھارتی اور جامعہ ملیہ، اور کچھ سرکاری نظام کے اندر رہ کر ہوئیں جیسے بنارس اور علی گڑھ یونیورسٹی۔ نقل کے بجائے تخلیق کی خواہش ان دونوں کی بہر حال ایک مشترک خصوصیت تھی۔

اس کتاب میں اس کشمکش کے مختلف پہلوؤں کو دکھانے اور اس کی تاریخ کو پیش کرنے کی کوشش کی گئی ہے۔

اس ڈرامے کے "اداکاروں" کو تین ٹولیوں میں بانٹا جا سکتا ہے (۱) مشنری (۲) شعبۂ تعلیم کے یورپین افسر اور (۳) ہندوستانی عوام۔ ہندوستان کے نئے نظام تعلیم میں ہراول دستہ ہونے کا شرف مشنریوں کو حاصل ہے۔ وہ آج بھی سماجی خدمات کی ایسی بہت سی شاخوں میں

نمایاں کام کر رہے ہیں جن کی طرف ہندوستانیوں نے ابھی تک بڑے پیمانے پر توجہ نہیں کی ہے شعبۂ تعلیم کے افسر سنہ ۱۸۵۵ء میں سامنے آتے ہیں اور ابھی کچھ عرصہ پہلے تک پورے نظام پر حاوی رہتے ہیں۔ اسٹیج پر سب سے آخر میں ہندوستانی عوام داخل ہوتے ہیں۔ انھوں نے انیسویں صدی کے شروع میں جدید تعلیمی اداروں کے لیے چندہ جمع کرنے سے اپنے کام کا آغاز کیا تھا اور بعد میں ان اداروں کی رہنمائی کرنے اور انھیں چلانے کا کام بھی اپنے ذمے لے لیا۔ انیسویں صدی کی آخری دہائیوں میں انھوں نے ایجوکیشنل سروس کو ہندوستانی بنائے جانے کی مانگ کی۔ مگر جلد ہی سیاسی نظریات میں وسعت پیدا ہوئی اور تعلیمی پالیسیوں کو براہ راست کنٹرول کرنے کا مطالبہ ہوا۔ یہ مطالبہ سنہ ۱۹۲۱ء میں جزوی طور پر، سنہ ۱۹۳۷ء میں تقریباً پورے طور پر اور سنہ ۱۹۴۷ء میں قطعی طور پر مان لیا گیا۔ اس وقت تعلیمی سرگرمیوں کا تقریباً سارا میدان ہندوستانیوں کے ہاتھ میں ہے۔ مشنری انجمنیں اپنے اداروں کو ہندوستانی عیسائیوں کے حوالے کر رہی ہیں۔ انڈین ایجوکیشنل سروس میں بھرتی مدت ہوئی ختم ہو چکی ہے اور شعبۂ تعلیم کے تمام افسران ہندوستانی ہیں۔ نجی ہندوستانی تنظیم کے تحت چلنے والے تعلیمی اداروں کی ایک بڑی تعداد، مرکز میں قومی حکومت اور ریاستوں میں بااختیار وزارتیں تعلیمی ترقی کی پالیسی طے کرنے کا حق رکھتی ہیں۔ ہندوستانی تعلیم کی جو تاریخ اس کتاب میں پیش کی گئی ہے اس میں ایک اہم حصہ اس عظیم انقلاب کی کہانی کا ہے۔

اس ڈرامے کے چھ ایکٹ ہیں۔

پہلا ایکٹ اٹھارویں صدی کے آغاز سے شروع ہوتا ہے اور سنہ ۱۸۱۳ء کے چارٹر پر ختم ہوتا ہے۔ اگرچہ ایسٹ انڈیا کمپنی سنہ ۱۶۰۰ء میں قائم ہو چکی تھی، اس نے اپنے قیام کے پہلے سو برسوں میں کوئی تعلیمی کام اپنے ذمے نہیں لیا۔ تعلیمی معاملات کی طرف اس کی توجہ پہلی بار سنہ ۱۶۹۸ء کے چارٹر ایکٹ کے ذریعے کرائی گئی جس کی رُو سے کمپنی کو اپنی چھاؤنیوں میں پادریوں اور اسکولوں کا انتظام کرنے کی ہدایت کی گئی تھی لیکن یہ انتظامات ہندوستانیوں سے زیادہ یورپین ملازمین کے بچوں کے لیے تھے۔ ہندوستانیوں کی تعلیم کی ذمہ داری لینے میں کمپنی کی غیر آمادگی پر تعجب کرنے کی ضرورت نہیں ہے کیوں کہ کمپنی ایک خالص تجارتی تنظیم تھی اور تاجروں کی جماعت سے یہ توقع نہیں کی جا سکتی کہ وہ ان لوگوں کی تعلیم کا انتظام بھی کرے گی جن سے وہ کاروبار کرتی ہے۔

اٹھارویں صدی کے وسط تک حالات خاصے بدل گئے تھے۔ اس وقت تک کمپنی اپنے یورپین حریفوں یعنی پرتگالیوں، ڈچوں اور فرانسیسیوں کے مقابلے میں کامیابی حاصل کر چکی تھی

اور ۱۷۶۵ء میں حقِ دیوانی کے حصول سے کمپنی کو ہندوستان میں حکومت کرنے کے اختیارات بھی مل گئے تھے۔ اب وقت آگیا تھا کہ کمپنی سابق ہندو مسلم حکمرانوں کی طرح اپنی رعایا میں تعلیم کی ہمت افزائی کرے۔ لیکن بورڈ آف ڈائرکٹرز نے ہندو اور مسلم روایتوں کی بجائے تدریسی طور پر انگریزی نمونوں کو اپنے سامنے رکھا اور چوں کہ پارلیمنٹ نے اس وقت تک انگریز عوام کی تعلیم کے لیے کچھ نہیں کیا تھا اس لیے کمپنی نے بھی ہندوستانیوں کی تعلیم کی ذمّہ داری کو قبول کرنے سے انکار کر دیا۔

لہٰذا اس ایکٹ کی کشمکش دو خاص مسائل پر مرکوز ہو گئی۔ پہلا مسئلہ کمپنی کے ڈائرکٹروں کا ہندوستانیوں کی تعلیم کی ذمّہ داری قبول کرنے سے انکار اور سیاسی ضرورتوں کے پیشِ نظر ہندوستان میں کام کرنے والے کمپنی کے افسروں کا اس ذمّہ داری کو قبول کرنے پر اصرار سے پیدا ہوا۔ دوسرے مسئلے کی بنیاد تھی، ایک طرف عیسائیت کی تبلیغ کے لیے پادریوں کے ہندوستان جانے کی خواہش پر اور دوسری طرف عیسائی تبلیغی سرگرمیوں سے ہندوستانی عوام میں مخالفت کا جذبہ پیدا ہونے کے خطرے پر، اور اس خطرے کے پیشِ نظر اپنے علاقوں میں پادریوں کے داخلے پر بورڈ آف ڈائرکٹرز کی نا رضامندی۔ بہر حال ایک طویل احتجاج کے بعد ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کی رو سے کمپنی ہندوستانیوں کی تعلیم کی ذمّہ داری لینے، تعلیم کے لیے کچھ روپیہ صرف کرنے اور مغربی "علم اور روشنی" کو پھیلانے کے لیے اپنے علاقے میں مشنریوں کو داخلہ دینے پر مجبور ہو گئی۔ برطانوی عہد میں تعلیم کے ریاستی نظام کی یہ ابتدا تھی۔

ڈرامے کا دوسرا ایکٹ ۱۸۱۳ء سے شروع ہو کر ۱۸۵۴ء کے وُڈز ایجوکیشن ڈسپیچ پر ختم ہوتا ہے۔ یہ زمانہ عام طور پر کشمکش کی شدت اور تعلیمی تجربوں کا زمانہ ہے۔

اس ایکٹ میں کشمکش دو مکاتیبِ خیال کے درمیان ہے۔ ان میں سے ایک وہ ہے جس کی نمائندگی میکالے کرتا ہے جو ہندوستانی کلچر کو مغربی کلچر سے بدل دینے پر یقین رکھتا تھا اور لوگوں کا ایک ایسا طبقہ پیدا کرنا چاہتا تھا جو "خون اور رنگ" کے لحاظ سے تو ہندوستانی مگر ذوق، خیالات، اخلاق اور ذہن کے اعتبار سے "انگریز" ہوں۔ اس مکتبِ خیال میں زیادہ تر وہ مشنری تھے جن کا اصل مقصد اپنے مذہب کی اشاعت کرنا تھا یا کمپنی کے وہ نوجوان ملازم تھے جنھوں نے رومانی احیار کی روایتوں میں پرورش پائی تھی اور جو قدیم کو ہٹا کر جدید کو لانے کے لیے بے قرار تھے۔ دوسرا مکتبِ خیال مشرق اور مغرب کے تہذیبوں کے امتزاج پر عقیدہ رکھتا تھا۔ اس میں کمپنی کے وہ نسبتاً پرانے ملازم تھے جنھوں نے ہیسٹنگز اور منٹو کی روایات میں زندگی گزاری تھی

اور ان کے ساتھ ہی وہ تمام ہندوستانی تھے جنہیں تعلیم سے دلچسپی تھی۔ بدقسمتی سے یہ جماعت خود متحد نہیں تھی۔ اس میں ایک فریق جو بنگال میں آگے آگے تھا اس یقین کا حامل تھا کہ ایسا امتزاج اسی وقت پیدا کیا جا سکتا ہے جب مغربی سائنس اور مغربی علوم کو ہندوستانی کلاسیکی زبانوں کے ذریعہ پھیلایا جائے۔ دوسرا فریق جس کا بمبئی میں بہت اثر تھا، یہ سمجھتا تھا کہ ایسے امتزاج کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ مغربی سائنس اور مغربی علوم کو (ہندوستانی کلاسیکی زبانوں سے استفادہ کرتے ہوئے) بول چال کی عوامی زبانوں کے ذریعے رائج کیا جائے۔

مگر یہ بنیادی مسائل اس عہد کے تنازعات میں الجھ کر رہ گئے۔" اس الجھن میں مزید اضافہ ہوا جب انگریزی بحیثیت "ذریعۂ تعلیم" میں اور انگریزی بحیثیت "مضمون" میں امتیاز باقی نہ رہا" اور مندرجہ ذیل چار موضوعات پر بڑے شدید اور ہیجانی تنازعے پیدا ہو گئے۔

(۱) تعلیمی پالیسی کا مطمح نظر کیا ہونا چاہیے: مغربی علوم کی ترویج یا مشرقی علوم کا تحفظ؟

(۲) ذریعۂ تعلیم کیا ہو: انگریزی، سنسکرت، عربی یا ہندوستان کی جدید عوامی زبانیں؟

(۳) تعلیم کی ترویج کے لیے کون سی ایجنسی ہو: مشن اسکول یا وہ ادارے جو براہ راست کمپنی کے کنٹرول میں تھے یا دیسی اسکول جنہیں خود ہندوستانی چلا رہے تھے۔

(۴) تعلیم کو عام کرنے کا طریقہ کیا ہو: حکومت عوام کو براہ راست تعلیم دے یا حکومت کچھ ہندوستانیوں کی تعلیم کا انتظام کر دے اور یہ ان پر چھوڑ دے کہ وہ دوسروں کو تعلیم دیں۔

اس کشمکش کو ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ نے یہ اعلان کر کے وقتی طور پر ختم کر دیا کہ تعلیمی نظام کا خاص مقصد مغربی علوم اور مغربی سائنس کی ترویج ہونی چاہیے۔ ساتھ ہی کالج کی سطح پر مشرقی علوم کی کچھ ہمت افزائی ہونی چاہیے۔ ثانوی منزل میں ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی اور بول چال کی زبانیں استعمال ہونی چاہییں اور چونکہ ملک کی تعلیمی ضرورتوں کے سارے اخراجات حکومت برداشت نہیں کر سکتی اس لیے تعلیمی اداروں کی تنظیم زیادہ تر مشنری یا ہندوستانی پرائیویٹ جماعتوں کے تحت ہونی چاہیے اور محض چند لوگوں کی تعلیم کے انتظام کے نظریے اور کوششوں کو ترک کر کے آئندہ سے عام لوگوں کی تعلیم کے انتظام کو ریاست کے فرائض میں سے سمجھنا چاہیے۔ تاریخ تعلیم کی اس اہم دستاویز پر زمانے کا دوسرا ایکٹ ختم ہو جاتا ہے۔

تیسرا ایکٹ ۱۸۵۴ء میں شروع ہوتا ہے اور ۱۹۰۰ء کے قریب ختم ہوتا ہے۔ یہ زمانہ وہ تھا جب نظام تعلیم پر بہت تیزی کے ساتھ مغربیت چھا گئی مگر ساتھ ہی اس کے انتظام میں ہندوستانیوں

کا عمل دخل بڑھ گیا۔

اس ایکٹ میں دو تنازعے رونما ہوئے۔ بڑا تنازعہ دیسی نظامِ تعلیم اور ووڈز ایجوکیشن ڈسپیچ کے تجویز کردہ نظام کے درمیان ہوا۔ شروع میں خیال تھا کہ اس قسم کا تنازعہ پیدا نہ ہوگا اور دیسی اسکولوں کی ہمت افزائی بھی ہوگی اور انھیں سرکاری نظامِ تعلیم سے مربوط بھی کر لیا جائے گا مگر بعض اسباب کی بنا پر یہ توقعات پوری نہیں ہوئیں۔ اس زمانے کے حکام نے عام طور پر دیسی اداروں سے محض اپنی نفرت کی وجہ سے بے رخی برتی۔ گو چند نظیریں ایسی ملتی ہیں جن میں ان اداروں کی ترقی کی کوششیں کی گئیں۔ مگر وہ چاہے جتنی اچھی نیت سے کی گئی ہوں انتہائی ناعاقبت اندیشانہ تھیں اور جو ترقی کے بجائے الٹی تخریب کا سبب بنیں۔ کچھ ایسے واقعات بھی ہیں جن میں بچوں کے والدین پر دباؤ ڈالا گیا کہ وہ اپنے بچوں کو دیسی اسکولوں سے نکال کر ڈپارٹمنٹ کے اسکولوں میں داخل کرائیں[1] ترک و اختیار کی ان غلطیوں اور نئے اسکولوں کے پڑھے ہوئے لوگوں کو فوراً سرکاری ملازمتیں دلوا کر کی جانے والی سرپرستی نے تعلیم کے دیسی نظام کو تقریباً پورے طور پر نیست و نابود کر دیا۔ یہاں تک کہ سنہ ۱۹ء میں اعلیٰ تعلیم کے تقریباً سارے ادارے انگریزی کو ذریعۂ تعلیم کے طور پر استعمال کرنے لگے اور مغربی علوم اور سائنس کی ترویج ان سب کا مقصد بن گئی۔

اس ایکٹ کا چھوٹا تنازعہ ان ایجنسیوں کے درمیان ہوا جنھوں نے مغربی تعلیم کی ترویج کا کام اپنے ذمے لیا تھا سنہ ۱۸۵۴ء میں یہ کام زیادہ تر ان یورپینوں کے ہاتھ میں تھا جو یا تو مشنری تھے یا کمپنی کے ملازم کی حیثیت سے ہندوستان آئے تھے۔ مغربی تعلیم پائے ہوئے ہندوستانی اول تو ملتے ہی کم تھے اور جو ملتے تھے انھیں انگریزی اسکول اور کالج چلانے کے لائق نہیں سمجھا جاتا تھا۔ اس لیے ہندوستان کی تعلیمی کوششیں چندہ جمع کرنے اور باہر سے بلائے ہوئے یورپین پرنسپلوں اور ہیڈ ماسٹروں کی زیر نگرانی اسکول چلانے تک محدود رہیں۔

سنہ ۱۸۸۰ء میں حالات بہت بدل گئے۔ تعلیم کے کام کو بڑھانے کے لیے تین مختلف ایجنسیاں وجود میں آئیں اور ایک دوسرے سے سبقت لے جانے کی کوشش میں لگ گئیں۔ ان میں سے پہلی ایجنسی مشن اسکولوں اور کالجوں کی تھی۔ دوسری ایجنسی ان اداروں کی تھی جن کا انتظام ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کرتے تھے اور تیسری ایجنسی ہندوستانیوں کی خود اپنی کی کوششیں تھیں جن کا ابھی آغاز ہوا تھا

---

[1] سر فلپ ہارٹوگ، سم آسپکٹس آف انڈین ایجوکیشن، پاسٹ اینڈ پریزنٹ، پیرا ۲۷، صفحہ ۱۰۵

چنانچہ انڈین ایجوکیشن کمیشن سے کہا گیا کہ وہ ان تینوں ایجنسیوں میں سے ہر ایک کی خوبیوں کا اندازہ لگائے اور طے کرے کہ ہندوستان میں تعلیم کی ترویج کے لیے سب سے مناسب ایجنسی کون سی رہے گی۔ کمیشن نے یہ رائے ظاہر کی کہ ہندوستانی تعلیم میں سرکاری تنظیم کو صرف ثانوی حیثیت دی جاسکتی ہے اور ڈپارٹمنٹ کے اداروں کی توسیع کے لیے بہت زیادہ سہارے کی ضرورت ہوگی۔ اس لیے ہندوستان جیسے غریب ملک کا مفاد اسی میں ہے کہ انھیں بند کردیا جائے یا پھر نجی تنظیموں کے حوالے کردیا جائے۔ دراصل حکومت کی کوششیں زیادہ تر نجی ہندوستانی تنظیموں کی ہمت افزائی کے لیے ہونی چاہییں کیوں کہ ہندوستان میں تعلیم کی ترویج و ترقی کا بہترین ذریعہ یہی نجی تنظیمیں ہوسکتی ہیں۔

صوبائی حکومتوں نے عام طور پر ان سفارشات پر عمل کیا اور ۱۸۸۲ء سے ۱۹۰۲ء کے درمیان بیس برسوں میں ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے پرائیویٹ اسکولوں اور کالجوں نے اتنی زبردست ترقی کی کہ ۱۹۰۲ء میں عوام میں مغربی تعلیم پھیلانے والی سب سے اہم ایجنسی یہی نجی ادارے بن گئے۔

ڈرامے کے چوتھے ایکٹ کا آغاز ڈائرکٹرز آف پبلک انسٹرکشن کی اس کانفرنس سے ہوا جو ۱۹۰۱ء میں لارڈ کرزن نے شملہ میں بلائی تھی اور یہ ایکٹ ۱۹۲۱ء میں ختم ہوتا ہے جب تعلیم کو ہندوستانی وزیروں کے کنٹرول میں دیا گیا۔

۱۹۰۱ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیانی بیس برسوں کا زمانہ ہندوستان میں ہر وقت بڑھتی ہوئی شدید سیاسی بے چینی کا زمانہ تھا۔ تقسیم بنگال کی تحریک، مارلے منٹو اصلاحات، عالمی جنگ، عدم تعاون کی تحریک اور اسی طرح کے دوسرے واقعات تھے جن کی وجہ سے ہندوستان میں زبردست سیاسی بیداری اور ساتھ ہی ایک بے اطمینانی پھیلی ہوئی تھی۔ ان بڑی سیاسی کشمکشوں کے درمیان ہی اس عہد کے تعلیمی تنازعے بھی سامنے آئے۔

دوسرے یہ بات بھی قابلِ توجہ ہے کہ اس زمانے میں ہندوستانی اور یورپین حلقوں ماہرینِ تعلیم ہندوستانی نظامِ تعلیم سے غیر مطمئن ہوئے۔ منکرین کی ایک جماعت کا، جو بیش تر حکام پر مشتمل تھی، یہ خیال تھا کہ ۱۸۸۲ء کے بعد سے تعلیم کی حالت واضح طور پر خراب ہوگئی ہے نجی انتظام میں چلنے والے اسکول اور کالج عام طور پر نظم و ضبط کو قائم نہیں رکھ سکے ہیں۔ تعلیم یافتہ ہندوستانی ایک بدیسی کلچر کو ہضم نہیں کرپائے ہیں۔ مغربی علوم اور سائنس کی توسیع کا خیال اب بے مصرف

ہوگیا ہے۔ نظام تعلیم کو اب اپنے سامنے صاحبِ کردار مردوں اور عورتوں کی تربیت کا مقصد رکھنا چاہیے اور اسی لحاظ سے اس کی از سرِ نو منصوبہ بندی ہونی چاہیے۔ ماہرین تعلیم کی اس جماعت نے انڈین ایجوکیشن کمیشن رپورٹ کے بعد سے نجی تنظیم میں عدم مداخلت اور توسیع تعلیم کی پالیسی کو ان تمام عیوب کا سبب قرار دیا اور یہ سفارش کی کہ اب حکومت کو اسکولوں اور کالجوں کی تعداد میں اضافے کی کوشش کے بجائے ان کو بہتر بنانے اور ان پر کنٹرول رکھنے کے مقصد کو اپنے سامنے رکھنا چاہیے۔

مفکرین کا دوسرا گروہ بھی تھا جس میں زیادہ تر روشن خیال ہندوستانی تھے اور جو اب بھی انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات کی دانشمندی پر یقین رکھتا تھا۔ اسے یہ ماننے سے تو انکار نہیں تھا کہ تعلیم کی عام حالت گر گئی ہے مگر اس کے نزدیک تعلیم کی وصفی ترقی ہی سب کچھ نہیں تھی، وہ ہندوستانی قومی زندگی میں نشاۃ ثانیہ کی بنا ڈالنے کے لیے مغربی علوم کی توسیع و ترویج کو ناگزیر سمجھتا تھا اور رضاکارانہ بنیادوں پر اعلیٰ تعلیم کی تیز رفتار توسیع اور عوام کے لیے لازمی ابتدائی تعلیم شروع کرنے کی وکالت کرتا تھا۔ اس مکتبِ خیال کے مفکرین نے یہ بھی کہا کہ نجی تنظیم کو ترقی کرنے کی پوری آزادی ملنی چاہیے، کنٹرول اور وصفی بہتری کی پالیسی، ملک کے لیے خودکشی کی مترادف ہوگی۔

ان ہی دو مختلف مکاتیبِ خیال کے تنازعے سے اس عظیم ڈرامے کا چوتھا ایکٹ بنتا ہے۔ یہ تنازعہ پہلے پہل یونیورسٹی کی منزل پر شروع ہوا۔ ۱۹۰۲ء کے انڈین یونیورسٹیز کمیشن اور ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ پر بڑی بڑی جنگیں لڑی گئیں۔ جس میں بالآخر کنٹرول اور معیارِ تعلیم کی بہتری کے نظریے کی تبلیغ کرنے والوں کو مکمل فتح نصیب ہوئی۔ اب یہ تنازعہ تعلیم کی ثانوی منزل پر پہنچا اور جب ۱۹۰۶ء اور ۱۹۰۸ء کے درمیان نظرِثانی کے بعد گرانٹ ان ایڈ کے نئے قاعدے بنائے گئے تو اس گروہ کو پھر عظیم کامیابی حاصل ہوئی۔ آخر میں یہ تنازعہ ابتدائی تعلیم کی منزل تک پہنچا اور لازمی تعلیم سے متعلق گوکھلے بل پر شدید کشمکش شروع ہوئی۔ یہ گروپ ایک بار پھر جیتا اور بل ایک بڑی اکثریت سے نامنظور ہو گیا۔ مگر اس بات کو سمجھنے میں کوئی دشواری نہ ہونی چاہیے کہ اس گروہ کی ان "فتوحات" نے عوام کے اندر بڑے تلخ احساسات پیدا کر دیے اور ہندوستانی قوم پرست رائے عامہ نے ملک کی تعلیمی پالیسی پر قومی کنٹرول کے حق کا مطالبہ شروع کر دیا۔ ۱۹۲۱ء میں ڈپارٹمنٹ آف ایجوکیشن کا ہندوستانی وزیروں کے کنٹرول میں آنا اسی مطالبے کی تکمیل تھی۔

ڈرامے کا پانچواں ایکٹ ۱۹۲۱ء سے شروع ہوتا ہے اور اس کا اختتام ۱۹۳۷ء کے

گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ پر ہوتا ہے جس کی رُو سے برطانوی ہند کی گیارہ ریاستوں کو صوبائی خودمختاری ملی۔ یہ زمانہ ہندوستانی اختیارات کے تحت ہونے والے ابتدائی تجربات کا زمانہ تھا۔

اس ایکٹ کے آغاز میں جوش و خروش کی ایک نئی لہر اٹھی جو تعلیم کے ہندوستانی اختیار میں آنے اور ان تبدیلیوں کی تکمیل سے پیدا ہوئی جن کی مدت سے آرزو تھی۔ پچھلے عہد کے سیاسی تنازعات اب ختم ہو چکے تھے۔ انڈین ایجوکیشنل سروس میں مزید بھرتی روک دی گئی تھی۔ ہر صوبے کو اختیار دیا گیا تھا کہ وہ اپنے تعلیمی محکموں کی خود تنظیم کرے۔ حکومت ہند انتظام کی تفصیلات میں مداخلت کے لیے جن حقوق کو اب تک استعمال کرتی تھی وہ ختم ہو گئے۔ غرض اب تعلیم کی توسیع اور ترقی کے پروگراموں کی منصوبہ بندی میں صوبائی حکومت کو زیادہ آزادی حاصل ہو گئی۔ بہت سی نئی اسکیمیں چلیں تعلیمی کاموں کے لیے زیادہ گرانٹس ملیں اور طالب علموں کی تعداد میں بڑی تیزی سے اضافہ ہوا۔

اسے بدقسمتی کہیے کہ جلد ہی متعدد سنگین دشواریاں پیش آئیں جنھوں نے حالات کو نامساعد بنا دیا۔ ۱۹۱۹ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کی رو سے جو مالیاتی انتظام شروع ہوا اس نے مرکزی حکومت کے مالی وسائل میں تو اضافہ کیا مگر صوبائی حکومتوں کے وسائل کم ہو گئے۔ پھر ۱۹۱۰ء اور ۱۹۲۱ء کی درمیانی مدت میں حکومتِ ہند کی طرف سے تعلیم کے لیے جو مخصوص امداد بڑی فیاضی سے منظور ہوئی تھی وہ اچانک بند ہو گئی۔ اس عہد کے بڑے حصے پر اثرانداز ہونے والی عالمی اقتصادی سرد بازاری نے حالات کو مایوس کن حد تک نازک بنا دیا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ بہت سی نئی اسکیمیں ترک کر دی گئیں اور تعلیم کے اخراجات میں زبردست تخفیف کرنی پڑی۔

ان مالی دشواریوں نے اُس جوش و خروش کو بڑا دھکا لگایا جس سے اس ایکٹ کا آغاز ہوا تھا۔ اس سے بھی بڑا دھکا اس عہد میں پیدا ہونے والے نظریاتی تنازعات نے پہنچایا۔ ایک مکتبِ خیال نے کوئی اگلا قدم اٹھانے سے پہلے تعلیمی معیار کے استحکام پر توجہ مرکوز کرنے کی وکالت کی اور دوسرے نے تعلیم میں تیز رفتار توسیع اور ناخواندگی کو دور کرنے کے لیے منصوبہ بند اور پرعزم جدوجہد کی حمایت کی۔ جیسا کہ ہم نے دیکھا ہے یہ تنازعات دراصل اس عہد کے آغاز میں شروع ہوئے تھے مگر ۱۹۲۹ء میں ہارٹوگ کمیٹی کی رپورٹ آنے پر انتہائی شدت اختیار کر گئے اور اس ایکٹ کے اختتام پر یعنی ۱۹۳۷ء میں یہ شدت اپنے عروج پر پہنچ گئی تھی۔

صوبائی خودمختاری اور گیارہ میں سے پانچ صوبوں میں حکومت کی باگ ڈور کانگریس کے ہاتھ میں آنے سے ہندوستان کی تاریخ میں ایک نئے باب کا آغاز ہوا اور ڈرامے کا چھٹا ایکٹ شروع

ہوا۔ ۱۹۳۷ء اور ۱۹۴۰ء کے درمیانی تین برسوں کا مختصر زمانہ تعلیم کی تاریخ میں بڑی مصروفیتوں کا زمانہ رہا ہے۔ مدت کے اختصار کے باوجود اس عرصے میں تعلیمی کاموں کے لیے بہت کافی سرمایہ فراہم کیا گیا، ابتدائی تعلیم کی توسیع، تعلیم کو لازمی بنانے اور بالغوں کی ناخواندگی ختم کرنے کی اسکیمیں چلائی گئیں۔ واردھا اسکیم کا آغاز ہوا اور جسمانی تعلیم اور پیشوں کی تعلیم کو زبردست بڑھاوا ملا لیکن بدقسمتی سے دوسری جنگ عظیم شروع ہوگئی، کانگریسی وزارتیں مستعفی ہوگئیں اور ان کی جگہ گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ ۱۹۳۵ء کی دفعہ ۹۳ کی رُو سے عارضی انتظامیہ نے کام سنبھالا اور تعلیم کا یہ عظیم تجربہ دفعتہً ختم ہوگیا۔
۱۹۴۰-۴۵ء کے درمیانی پانچ برس ایک طرح کے سکوت کے تھے جن میں کوئی اسکیم شروع نہیں ہوئی البتہ اس کی کوشش ضرور ہوئی کہ جہاں تک ممکن ہو ۱۹۴۶-۴۷ء کے درمیان کانگریسی حکومتوں کے کیے ہوئے کاموں کو جاری رکھا جائے۔ لیکن اس زمانے کا ایک بڑا کارنامہ سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن کا تیار کیا ہوا ایک بڑا منصوبہ ہے جو پوسٹ وار ایجوکیشنل ڈیولپمنٹ اِن انڈیا کہلاتا ہے۔ اس منصوبے کی لاگت کا اندازہ ۲۰۰ کروڑ روپے تھا اور اس کے پیش نظر مقصد یہ تھا کہ چالیس سال بعد ہندوستان کی تعلیمی ترقی اس منزل پر پہنچ جائے جہاں انگلستان اور امریکہ جیسے ممالک اس وقت پہنچ چکے تھے۔ ۱۹۴۶ء میں کانگریسی حکومتیں پھر برسرِ اقتدار آئیں اور تعلیمی توسیع و اصلاح کا کام پھر سے شروع ہوا لیکن شدید سیاسی ہیجان نے، جو اگلے دو برسوں کا خاصہ تھا، تعلیم کی تعمیر نو کے لیے بہت کم گنجائش چھوڑی اور قبل اس کے کہ قرار واقعی ترقی سامنے آئے ۱۵ اگست ۱۹۴۷ء کو انگریزوں نے ہندوستان چھوڑ دیا اور ہندوستان کی تعلیم کی تاریخ میں برطانوی عہد کا باب ختم ہوگیا۔

فہرست

حصّہ دوم
تعلیم — حصول آزادی کے بعد (۱۹۴۷ء - ۱۹۶۵ء)

حصّہ اوّل

تعلیم ـــــ برطانوی عہد میں

(۱۷۶۵ء ـــ ۱۹۴۷ء)

پہلا باب

انیسویں صدی کے آغاز میں ہندوستان کی دیسی تعلیم

۱۔ تمہید

اس کتاب کا اصل مقصد اُس نئے نظامِ تعلیم کی نشوونما کا ذکر کرنا ہے جو برطانوی عہد میں یہاں آیا اور جس نے یہاں کے صدیوں پرانے روایتی دیسی نظام کی جگہ لے لی۔ یہ ایک عام خیال تھا اور بالخصوص مغربی مدبروں میں کہ یہ دیسی نظام بالکل بے کار تھا اور اس کا ختم ہونا اسے قائم رکھنے سے بہتر تھا اس لیے محکمۂ تعلیم کے وہ برطانوی حکام حق بجانب تھے جو اس نظام کو محض اپنی موت آپ مرنے دینے کے بجائے اس کو ختم کرکے اس کی جگہ اسکولوں، کالجوں اور یونیورسٹیوں کا نیا نظام قائم کر رہے تھے۔ ہندوستان کی تعلیمی تاریخ لکھنے والوں کے کام کا ایک اہم جزو یہی پتہ چلانا ہے کہ یہ خیال صحیح تھا یا نہیں اور اگر صحیح تھا تو کس حد تک۔ اسی لیے ہم نے طے کیا ہے کہ اس ابتدائی باب میں ہم انیسویں صدی کے آغاز سے رائج (جب سے برطانوی حکومت نے نئے نظامِ تعلیم کی بنیاد رکھنی شروع کی) اس دیسی نظامِ تعلیم کی خصوصیات، اس کی وسعت اور پھیلاؤ، اس کی خوبیاں اور خرابیاں زیرِ بحث لائیں اور مناسب تبدیلیوں اور ترمیموں کے ساتھ اس کے ایک قومی نظامِ تعلیم بننے کے امکانات پر غور کریں۔

۲۔ معلومات کے ماخذ

یہ بڑی بدقسمتی ہے کہ انیسویں صدی کے نصفِ اوّل میں اس دیسی نظامِ تعلیم سے متعلق معلومات کے ماخذ بہت ناکافی اور نامکمل ہیں۔ اوّلاً تو یہ کہ تمام دستیاب ماخذ صرف برطانوی علاقوں سے متعلق ہیں جو اس زمانے میں ہندوستان کا بہت مختصر سا حصہ تھے۔ اس بڑے علاقے سے متعلق

اعداد و شمار تقریباً ناپید ہیں جو اس وقت متعدد ہندوستانی راجاؤں کے ماتحت تھا۔ دوسرے یہ کہ یہ ماخذ برطانوی راج کے تحت آنے والے پورے علاقے کا بھی احاطہ نہیں کرتے۔ ۱۸۲۲ء میں سر تھامس منرو کے حکم سے مدراس میں دیسی تعلیم سے متعلق ایک انکوائری کی گئی تھی۔ اس انکوائری میں جو معلومات فراہم کی گئیں اس میں مدراس کے تمام علاقوں کا حال تو درج ہے مگر کنڑا کا کوئی ذکر نہیں۔ اسی طرح کی ایک انکوائری ۱۸۲۳ء میں ماؤنٹ اسٹوارٹ ایل فنسٹن نے بمبئی میں کرائی تھی جس میں کلکٹروں کے ذریعہ صوبے کے بیشتر حصے کے بارے میں اعداد و شمار حاصل کیے گئے تھے۔ ۱۸۲۸ء میں سارے صوبے سے متعلق ایسے ہی اعداد و شمار جیوڈیشیل ڈپارٹمنٹ کے ذریعہ جمع کیے گئے۔ ۳۸-۱۸۳۵ء میں بنگال میں دیسی تعلیم کے سلسلے میں ایک انکوائری لارڈ ولیم بنٹنک کے حکم سے ولیم ایڈم نے کی جو خود ایک مشنری تھے اور جنھوں نے اپنے آپ کو ہندوستانی تعلیم کے لیے وقف کر رکھا تھا۔ ایڈم نے تین رپورٹیں پیش کیں۔ ان میں سے پہلی رپورٹ پچھلی دستیاب رپورٹوں کا خلاصہ تھی۔ دوسری رپورٹ ضلع راج شاہی کے ایک تھانے کی تفصیلی انکوائری تھی اور تیسری رپورٹ بنگال اور بہار کے ۱۹ ضلعوں میں سے صرف پانچ اضلاع کے اعداد و شمار پر مشتمل تھی، ایسی صورت میں پورے ہندوستان میں دیسی تعلیم کی حالت کے بارے میں جو نتائج مرتب کیے جائیں گے ان کی بنیاد اس مفروضے پر ہوگی کہ مذکورہ تین انکوائریوں میں جو علاقہ سامنے رکھا گیا ہے وہ سارے ملک کی نمائندگی کرتا ہے۔ اعداد و شمار کے نقطۂ نظر سے ظاہر ہے کہ یہ مفروضہ بہت معتبر نہیں ہے مگر کیا کیجیے کوئی دوسرے اعداد و شمار نہ ہونے کی وجہ سے یہ مفروضہ ناگزیر ہے۔

مگر پھر بھی تاریخ کے طالب علم کے کام میں ان انکوائریوں کے تحت آنے والے علاقوں کی کمی اتنی مشکلات نہیں پیدا کرتی جتنی کہ ان رپورٹوں میں اعداد و شمار کی کم مائگی اور ان کی فراہمی میں غلطیاں اور خامیاں۔ مدراس اور بمبئی میں کی جانے والی انکوائریاں صحت اور جزوی تفصیلات کے نقطۂ نظر سے انتہائی ناقابلِ اطمینان ہیں۔ یہ تو ہم آگے چل کر دیکھیں گے کہ ان انکوائریوں کی رپورٹوں میں نہ تو اس عہد کے سارے موجودہ اسکولوں کا تذکرہ ہے اور نہ ہی زیر تعلیم سب طالب علموں کا۔ اس کے مقابلے میں ایڈم کی تحقیقات انتہائی مفصل اور بڑی حد تک عیوب سے پاک ہیں۔ لیکن یہ انکوائریاں ایک ایسے ضلعے سے متعلق ہیں جہاں ایک طویل عرصے تک عام نراجی حالت رہی اور جہاں ہر جگہ، جیسا کہ خود ایڈم نے بھی کہا ہے، دیسی نظامِ تعلیم پر ایک عام انحطاطی کیفیت طاری تھی۔ اس لیے ایڈم کے نکالے ہوئے نتائج کو ہندوستان کے ان علاقوں پر منطبق نہیں کیا جا سکتا جہاں خوش قسمتی سے، جیسی بھی

سہی ایک مستحکم حکومت قائم تھی اس لیے انیسویں صدی کے آغاز میں دیسی تعلیم کا جو نظام رائج تھا اس کی حالت کا صحیح اندازہ لگانے میں ایڈم کی تحقیقات کے اس نقص کو پیش نظر رکھنا پڑے گا۔

۳۔ مدراس کی انکوائری

مذکورہ تین انکوائریوں میں پہلی انکوائری سر تھامس منرو نے مدراس میں کرائی تھی۔ اس کے نتائج کی تلخیص خود منرو نے مندرجہ ذیل الفاظ میں کی ہے۔

(۱) جولائی ۱۸۲۲ء کو حکومت کی طرف سے ریونیو بورڈ کو صوبے میں اسکولوں کی تعداد اور وہاں کے باشندوں میں تعلیم کی حالت کا اندازہ لگانے کی ہدایت کی گئی اور اپنے فوری والے مراسلے کے ساتھ انھوں نے اس موضوع پر وہ رپورٹیں بھیج دیں جو مختلف کلکٹروں کے ذریعے مل چکی تھیں۔ ان رپورٹوں سے پتہ چلتا ہے کہ اس پریسیڈنسی کے تحت آنے والے علاقے میں اسکولوں اور ان اداروں کی تعداد جنھیں کالج کہا جاتا تھا ۱۲۴۹۸ تھی اور یہاں کی آبادی ۱۲۸۵۰۹۴۱ تھی یعنی ہر ہزار افراد کے لیے ایک اسکول تھا لیکن چوں کہ عورتوں کی بہت چھوٹی سی تعداد کو اسکولوں میں تعلیم ملتی تھی اس لیے ہم یہ سمجھ سکتے ہیں کہ ہر پانچ سو افراد کے لیے ایک اسکول موجود تھا۔

(۲) ریونیو بورڈ نے یہ بھی لکھا ہے کہ تقریباً ایک کروڑ پچیس لاکھ کی آبادی میں سے صرف ۱۸۸۰۰۰ افراد یا ۶۷ میں سے صرف ایک فرد تعلیم حاصل کر رہا ہے۔ یہ بات تمام آبادی کے لیے بحیثیت مجموعی تو صحیح ہے مگر لڑکوں کی تعلیم کا اندازہ اس سے نہیں لگایا جاسکتا اس لیے کہ وہ جس تناسب سے تعلیم حاصل کر رہے ہیں وہ اس تخمینے سے بہت زیادہ ہے۔ اگر ہم پوری آبادی میں سے جو رپورٹ میں ۱۲۸۵۰۹۴۱ بتائی گئی ہے آدھی تعداد عورتوں کی گھٹا دیں تو باقی مردوں کی تعداد ۶۴۲۵۰۰۰ رہ جائے گی اور عام طور پر پانچ سے دس سال تک کے بچوں کی تعداد کو مردوں کی مجموعی تعداد کا نواں حصہ مان لیں تو اسکولوں میں ان کی تعداد ۷۱۳۰۰۰ ہوگی لیکن حقیقتاً جو تعداد اسکول جاتی ہے وہ صرف ۱۸۴۱۱۰ ہے یا کُل کے ایک چوتھائی سے کچھ زیادہ۔ میں نے پانچ سے دس سال تک کی عمر کے

بچوں کا گروپ تعلیم کی مدّت کے لحاظ سے لیا ہے کیوں کہ بہت سے بچے اگر بارہ یا چودہ سال کی عمر تک اسکولوں میں رہتے ہیں تو بہت سے ایسے بھی ہوتے ہیں جو دس سال کی عمر سے پہلے ہی اسکول چھوڑ دیتے ہیں لیکن میں پھر بھی مردوں کی کل آبادی کے ایک چوتھائی حصّے کے بجائے ایک تہائی حصّے کو اسکول میں تعلیم حاصل کرنے والوں میں شامل کرنا چاہوں گا کیوں کہ ہمیں صوبوں سے ان بچوں کی تعداد نہیں حاصل ہوئی ہے جو گھروں پر تعلیم پاتے ہیں۔[1] مدراس[2] میں ان بچوں کی تعداد جو گھروں میں تعلیم حاصل کرتے ہیں ۲۶۹۰۳ — یا اسکولوں میں تعلیم حاصل کرنے والوں سے پانچ گنی زیادہ ہے۔ اس تعداد میں غالباً کچھ غلطی ہے اور گو صوبوں میں نجی طور پر تعلیم حاصل کرنے والوں کی تعداد اتنی ہرگز نہیں ہوسکتی مگر یہ بات قابل لحاظ ضرور ہے کیوں کہ گھروں پر بچوں کو خود پڑھانے یا نجی استاد رکھ کر تعلیم دلانے کا رواج ملک کے مختلف حصوں میں عام ہے۔ مختلف طبقوں میں تعلیم حاصل کرنے والوں کا تناسب بھی ایک دوسرے سے بہت مختلف ہے۔ بعض طبقوں میں پڑھنے والوں کی تعداد سو فی صدی ہے اور بعض میں محض کُل کا دسواں حصّہ۔

(۳) تعلیم کی جو حالت یہاں پیش کی گئی ہے وہ ہمارے اپنے ملک کے مقابلے میں تو خراب ہے مگر یورپ کے بہت سے دوسرے ملکوں کی اس تعلیمی حالت سے اچھی ہے جو ان ملکوں میں ابھی تھوڑے عرصے قبل تک تھی۔[3]

۴۔ بیلاری کے کلکٹر کی رپورٹ

کلکٹروں کی رپورٹوں میں سب سے زیادہ دل چسپ رپورٹ بیلاری کے کلکٹر کی ہے۔ اس

---

[1] عبارت کو جلی ہم نے کیا ہے۔

[2] مدراس سے یہاں مراد شہر مدراس ہے، صوبہ مدراس نہیں۔ حوالہ سر فلپ ہارٹوگ: ہم آسپکٹس آف انڈین ایجوکیشن صہ ۲۔

[3] حکومت مدراس کے ریکارڈوں سے انتخاب ۲ء نمبر ای

زمانے کے دیسی ابتدائی اسکولوں کی واضح عکاسی کے لیے یہ رپورٹ اس قابل ہے کہ اس کے تفصیلی اقتباس پیش کیے جائیں۔

(۶) ہندو بچوں کی تعلیم کا آغاز عام طور پر پانچ برس کی عمر سے ہوتا ہے۔ بچہ جب پانچ برس پورے کر لیتا ہے تو جس اسکول میں اسے بھیجا جانے والا ہے وہاں کے استاد اور طالب علموں کو بچے کے گھر بلایا جاتا ہے۔ تمام لوگ گنیش کی مورتی کے چاروں طرف ایک دائرے میں بیٹھ جاتے ہیں۔ جس بچے کی تعلیم شروع ہوتی ہے اُسے بیچ میں مورتی کے بالکل مقابل بٹھا دیا جاتا ہے۔ استاد جو بچے کے پاس ایک طرف بیٹھتا ہے چند خوشبوئیں سلگانے اور چڑھاوے چڑھانے کے بعد گنیش کے سامنے عقل و دانش دیے جانے کی ایک دُعا پڑھتا ہے جسے بچہ ساتھ ساتھ دہراتا رہتا ہے۔ اس کے بعد وہ انگلی سے چاولوں میں دیوتا کا متبرک نام لکھنے میں بچے کی رہنمائی کرتا ہے، اور پھر گھر والے اپنی حیثیت کے مطابق استاد کو کچھ دکشنا دیتے ہیں اور تقریب ختم ہو جاتی ہے اور بچہ اگلے روز سے اپنی تعلیم کے عظیم کام کا آغاز کر دیتا ہے۔

(۷) بعض بچے مدرسے میں صرف پانچ سال رہتے ہیں۔ افلاس یا کچھ دوسرے اسباب کی بنا پر والدین اکثر بچے کو اسکول سے اٹھا لینے پر مجبور ہو جاتے ہیں اور ظاہر ہے کہ ایسی صورت میں بچہ جو تعلیم حاصل کرتا ہے وہ محض برائے نام ہوتی ہے وہ بچے جن کے والدین میں استطاعت ہوتی ہے اور وہ اپنے بچوں کی ذہنی تہذیب و تربیت میں واقعی دل چسپی رکھتے ہیں، اکثر چودہ پندرہ سال تک اسکول میں رہتے ہیں۔

(۸) ایک دن کے کاموں کے معمول میں شاید ہی کسی اسکول میں تھوڑا سا فرق ہوتا ہو نہیں تو عام طور پر تمام اسکولوں میں ایک جیسا پروگرام ہوتا ہے۔ اسکول کے کھلنے کا وقت عموماً چھ بجے کا ہوتا ہے۔ جو بچہ سب سے پہلے اسکول میں آتا ہے اُسے گیان کی دیوی سرسوتی کا نام دیا جاتا ہے۔ اعزاز کے طور پر یہ نام بچے کے ہاتھ پر لکھ دیا جاتا ہے۔ جو بچہ دوسرے نمبر پر اسکول میں داخل ہوتا ہے اس کے ہاتھ پر ایک ناقابلِ فہم نشان ڈال دیا جاتا ہے جس کا مطلب یہ دکھانا ہوتا ہے کہ یہ بچہ نہ تو قابلِ تعریف ہے اور نہ لائقِ تنبیہ۔ تیسرے نمبر پر آنے والے لڑکے کو ہلکے سے ایک قمچی لگائی جاتی ہے۔ چوتھے بچے کو دو قمچیاں اور اسی طرح بعد میں آنے والے بچوں کے

لیے فیچیوں کی تعداد میں بتدریج ایک ایک کا اضافہ ہوتا رہتا ہے۔ دیسی اسکولوں کے طریقے اور وہاں دی جانے والی سزائیں ذرا سخت قسم کی ہوتی ہیں سُست اور کام چور طالب علم کو کوڑے یا قمچی سے پیٹا جاتا ہے اور اکثر دونوں ہاتھوں کو باندھ کر چھت سے لٹکا دیا جاتا ہے یا پھر اس سے بیٹھکیں لگوائی جاتی ہیں۔ یہ سزا انتہائی تکلیف دہ اور تھکا دینے والی ہوتی ہے۔ مگر شاید اس سے طالب علموں کی صحت پر اچھا اثر پڑتا ہو۔

(۹) اسکولوں میں طالب علموں کو ان کی تعداد اور استعداد کے مطابق کئی جماعتوں میں تقسیم کر دیا جاتا ہے۔ کم استعداد والے طالب علم کچھ عرصے مانیٹروں کی نگرانی میں رہتے ہیں جب کہ زیادہ قابلیت والے طالب علم براہِ راست استاد سے تعلیم حاصل کرتے ہیں۔ ساتھ ساتھ استاد سارے اسکول پر بھی نظر رکھتا ہے۔ جماعتوں کی تعداد عموماً چار ہوتی ہے اور طالب علم کو اس کی صلاحیت اور ترقی کی رفتار کے مطابق اگلی جماعت میں ترقی دی جاتی ہے۔ اسکول میں داخل ہونے پر طالب علم کا سب سے پہلا کام حروفِ تہجی سے واقفیت حاصل کرنا ہے۔ یہ واقفیت وہ یورپی قوموں کی طرح حرف کا تلفظ کر کے نہیں بلکہ اپنی انگلی سے زمین پر لکھ لکھ کر حاصل کرتا ہے جب انگلی سے ریت میں لکھنے کی مشق کافی ہوجاتی ہے تو اُسے اس بات کی اجازت مل جاتی ہے کہ وہ چاہے تو لوہے کے قلم سے Codjan کے پتوں پر یا نرکل کے قلم سے کاغذ پر لکھے۔ وہ ARISTOLCHIA INDICA کے پتوں پر بھی لکھ سکتا ہے۔ یا پھر ایک خاص قسم کی پنسل سے HULLIGI یا KADALAI پر (جو بڑی حد تک سلیٹ کا بدل ہوتی ہے) لکھائی کا کام کر سکتا ہے اس صوبے میں آخرالذکر دو چیزیں زیادہ مستعمل ہیں۔ ان میں سے ایک، ایک عام مستطیل تختی ہوتی ہے جس کی چوڑائی تقریباً ایک فٹ اور لمبائی تین فٹ کے قریب ہوتی ہے۔ یہ تختی جب رندے سے صاف کر دی جاتی ہے تو پھر لکھنے کے قابل بنانے کے لیے تھوڑے چاولوں سے لیپ کر کو ئلے سے پوتا جاتا ہے۔ لکھنے کے لیے دوسری چیز کپڑے سے بنتی ہے۔ چاول کے کلف سے پہلے کپڑے کو (موم جامے کی طرح) سخت کر لیا جاتا ہے۔ پھر اُسے اس طرح تہہ کرتے

ہیں کہ اس کی ظاہری شکل کتاب سے ملنے لگتی ہے۔ اس کے بعد اس کے اوپر کوئلے اور بہت سے دوسرے گوندوں کا مرکب لگا دیتے ہیں۔ جو پنسل استعمال ہوتی ہے وہ بلپا کہلاتی ہے۔ یہ ایک طرح کی مٹی ہوتی ہے اور بڑی حد تک رنگین چاک سے ملتی ہے۔ سوائے اس کے کہ چاک ذرا نرم ہوتی ہے اور یہ ذرا زیادہ سخت۔

(۱۰) حروف ابجد اچھی طرح سیکھ لینے کے بعد طالب علم مختلف حروف کو ملا کر لکھنا سیکھتا ہے یا حروفِ صحیح کو حروفِ علت سے ملا کر مختلف صوتی ارکان مرتب کرنے کے ڈھنگ سیکھتا ہے۔ ان کے علاوہ افراد، دیہات اور جانوروں کے نام لکھنا سیکھتا ہے اور آخر میں حساب سے متعلق مختلف علامات کا استعمال سیکھتا ہے۔

وہ ایک سے سو تک گنتی اور جمع کا ایک پہاڑا زبانی یاد کرتا ہے۔ اس کے بعد روپے آنے پائی کی جمع تفریق کے لیے آسان رقمیں لکھنا اور روپوں کے آنے پائی بنانا اور آنے پائی وغیرہ کے روپے یا آنے بنانا اور اسی طرح گزوں کے فاصلے کو بتوں میں اور بتوں کے فاصلے کو گزوں میں تبدیل کرنے کی مشق کرتا ہے۔

اس منزل پر طالب علم کو صحیح عدد کی کسریں سمجھانے اور یاد کرانے میں بڑی محنت کے ساتھ کوشش کی جاتی ہے۔ یہ کسریں اعشاریہ کے قاعدے سے دس دس کرکے نہیں گنتی ہیں بلکہ چوتھائیوں میں اترتی چڑھتی ہیں۔ کسریں، جمع اور ضرب کے پہاڑے، طول، وزن اور مقدار کے پیمانے اچھی طرح ذہن نشین کرانے کے لیے دن میں دو مرتبہ بچوں کو قطاروں میں کھڑا کرکے انھیں مانیٹروں سے پڑھوا کر بچوں سے دہروایا جاتا ہے۔

(۱۱) اس کے علاوہ مختلف قسم کے رائج رسم الخطوں کو پڑھنا اور ان حروف کو جن کے نمونے استاد نے دوسرے مختلف طریقوں سے حاصل کیے ہیں، سمجھنے کی صلاحیت پیدا کرنا، مشترک حروف کا لکھنا، یکساں شکلوں کا بنانا، قصّوں اور داستانوں کا مطالعہ اور مختلف قسم کی نظموں کو یاد کرنا دیسی تعلیم کے ضروری حصے ہیں۔ ان سب کا خاص مقصد یہ ہوتا ہے کہ بچہ الفاظ کے صاف اور واضح تلفظ سیکھ جائے اور اس میں مختلف قسم کے مضامین اور نظموں کو پڑھنے کا شوق پیدا ہو اور وہ انھیں ٹھیک ڈھنگ سے پڑھ بھی سکے۔

(۱۶) ان دیسی اسکولوں میں جس منظم طریقے سے اور جتنے کم وقت میں بچوں کو لکھنا سکھایا جاتا ہے اور بڑی جماعتوں کے طالب علموں سے ان کے کسی تعلیمی نقصان کے بغیر چھوٹی جماعتوں کے کام کو جس طرح چلایا جاتا ہے وہ یقیناً قابلِ ستائش ہے اور انگلستان میں اس طریقۂ کار کی نقل حق بجانب ہے۔[1]

۵۔ مدراس کی انکوائری کا قابلِ اعتبار ہونا

اس انکوائری میں حاصل کیے گئے اعداد و شمار کو تاریخ داں عام طور پر چیلنج کرتے ہیں لیکن دو بالکل مختلف بنیادوں پر۔ ایک نقطۂ نظر جس کی نمائندگی سر فلپ ہارٹوگ کرتے ہیں یہ ہے کہ ان اعداد و شمار کو بڑھا چڑھا کر پیش کیا گیا ہے۔[2] لیکن تمام دستیاب اعداد و شمار کے غائر مطالعے سے یہ صاف معلوم ہو جائے گا کہ یہ نقطۂ نظر صحیح نہیں ہے۔ سب سے پہلے تو یہ کہ کلکٹروں کے ظاہر کیے ہوئے اعداد و شمار میں گھروں پر تعلیم حاصل کرنے والے بچوں کی تعداد (بہ استثنائے شہر مدراس) شامل نہیں ہے۔ یہ بات بھی یاد رکھنی چاہیے کہ منرو کے اصل سرکلر میں گھروں پر تعلیم و تدریس کا ذکر نہیں تھا۔[3] بہت ممکن ہے کہ منرو کو اس وقت اس طریقۂ تعلیم کا علم ہی نہ ہو۔ جو لوگ کاموں کے دفتری طریقوں سے واقف ہیں ان کے لیے یہ سمجھنا بہت مشکل نہیں ہے کہ کلکٹروں نے گھروں پر پڑھنے والے بچوں کا ذکر اس وجہ سے نہ چھوڑا ہوگا کہ ان کے ضلعے میں اس قسم کی تعلیم تھی ہی نہیں یا یہ کہ انھیں اس کے وجود کا علم ہی نہیں تھا بلکہ انھوں نے اس کے ذکر کو اس لیے نظرانداز کر دیا ہوگا کہ سرکاری حکم میں اس کے بارے میں وضاحت کے ساتھ پوچھا ہی نہیں گیا تھا۔ یہ بات اس حقیقت سے بھی واضح ہو جاتی ہے کہ مدراس کے کلکٹر کے علاوہ کسی دوسرے کلکٹر نے گھروں پر تعلیم حاصل کرنے والے بچوں سے متعلق اعداد و شمار نہیں دیے ہیں۔ حالاں کہ خود منرو کو اس بات کا یقین تھا کہ لڑکوں کو گھر پر، عزیزوں کے ذریعے یا نجی استاد رکھ کر تعلیم دلانے کا طریقہ ملک کے کسی حصے میں بھی نامانوس

---

[1] حکومت مدراس کے ریکارڈ سے انتخاب II ضمیمہ D (عبارت کو جلی ہم نے کیا ہے)

[2] سر فلپ ہارٹوگ، ہم آسپکٹس آف انڈین ایجوکیشن ص ۷۲،

[3] حکومت مدراس کے ریکارڈ سے انتخاب II ضمیمہ A

نہیں ہے۔" مدراس کے کلکٹر نے اپنے طور پر گھروں میں تعلیم پانے والے بچوں سے متعلق اعداد و شمار بھیج دیے حالاں کہ وہ اس سے مانگے نہیں گئے تھے۔ اس کلکٹر کی ساری محنت کا ہرگز یہ صلہ نہیں ہے کہ اسے ان کلکٹروں کی فہرست میں شامل کیا جائے جو کم محتاط ہیں اور جنھیں تعلیم سے کیمپ بیل کے مقابلے میں کم دل چسپی ہے۔" جیسا کہ سرفلپ اپنی اس تنقید میں کہتے ہوئے معلوم ہوتے ہیں۔

دوسری قابلِ توجہ بات یہ ہے کہ خود منرو کو اس بات کا یقین تھا کہ اعداد و شمار کی بنیاد پر جو تخمینے نکالے گئے ہیں وہ کم ہی ہیں۔ اس نے اسکول جانے والی عمر کے بچوں کی تعداد کو آبادی کی کل تعداد کا نواں حصہ متعین کیا؛ اس طرح اسکول جانے والی عمر کے بچوں کی تعداد ۱۳۰۰۰۰۰، ۷ نکلی مگر حقیقتاً کل ۱۸۴۰۰۰ بچے یا تخمینے کے صرف ایک چوتھائی بچے اسکولوں میں موجود تھے اس لیے اس نے محسوس کیا کہ ان اعداد و شمار میں اضافہ گھروں میں تعلیم حاصل کرنے والے بچوں کی تعداد کے پیش نظر کیا جاسکتا ہے مگر اسے کلکٹر مدراس کے بھیجے ہوئے اعداد و شمار کی صحت کا یقین نہیں تھا جس سے اسکولوں میں پڑھنے والے بچوں اور گھر پر تعلیم حاصل کرنے والے بچوں میں ایک اور پانچ کا تناسب ظاہر ہوتا تھا مگر پھر بھی اس نے یہ بات مان لی کہ تمام دستیاب اعداد و شمار اصل حالت کو کچھ کم کر کے ہی دکھاتے ہیں اور کہا کہ تعلیم حاصل کرنے والے لڑکوں کی تعداد اسکول جانے والی عمر کے بچوں کی کل تعداد کا چوتھائی کے بجائے قریب قریب ایک تہائی حصہ تھی۔

منرو کے لیے غالباً سب سے اچھا طریقۂ کار یہ رہتا کہ وہ مدراس کے ان اعداد و شمار پر نظرِ ثانی کرانے اور دوسرے کلکٹروں سے گھروں پر تعلیم حاصل کرنے والے بچوں کی تعداد جمع کرنے کا مطالبہ کرتا۔ دراصل اس نے اعداد و شمار کی صحت کو اپنا مقصد ہی نہیں بنایا۔ اس کا واحد مقصد جیسا کہ اس نے اپنی رپورٹ میں لکھا بھی ہے، دیسی نظامِ تعلیم کی حالت کا ایک سرسری اندازہ لگانا تھا اور چوں کہ اس کے نزدیک تعلیمی اصلاحات سے متعلق تجاویز کی تیاری کے لیے کافی مواد فراہم ہو گیا تھا اس لیے اس نے مزید تحقیقات کا خیال ترک کر دیا۔ اس بات پر سوچنا کہ گھریلو تعلیم و تدریس کے نظام سے متعلق زیادہ محتاط انکوائری کے نتائج کیا ہوتے ایک لاحاصل عمل ہوتا۔ لیکن اس بات میں کوئی شبہ نہیں ہو سکتا کہ دستیاب شہادتیں یہ بات ضرور ثابت کرتی ہیں کہ منرو کے اعداد و شمار حقائق کو بڑی حد تک کم کر کے پیش کرتے ہیں۔

۶۔ بمبئی میں انکوائریاں ۲۵-۱۸۲۳ء

مدراس میں دیسی تعلیم سے متعلق منرو کی تحقیق شروع ہونے کے فوراً بعد ہی بمبئی کے گورنر

ماؤنٹ اسٹوارٹ ایل فنسٹن نے ایسی ہی ایک انکوائری صوبہ بمبئی میں شروع کی۔ اسی کے ایما پر حکومت کے سیکریٹری نے دیسی تعلیم سے متعلق معلومات فراہم کرنے کے لیے تمام کلکٹروں کو ایک سرکلر بھیجا (مورخہ ۱۰؍مارچ ۱۸۲۴ء) اور دیسی تعلیم سے متعلق معلومات فراہم کرنے کو کہا۔ اکثر کلکٹروں کے جوابات ۲۵-۱۸۲۴ء میں وصول ہو گئے جو ابھی کچھ مدت ہوئی جناب آر۔ وی۔ پارولیکر کے عالمانہ پیش لفظ کے ساتھ شایع ہوئے ہیں۔[1] یہ رپورٹیں اس وقت کے پورے صوبے کا احاطہ نہیں کرتیں اور نہ ہی انکوائری سے متعلق تمام کاغذات کو اب حاصل کیا جا سکتا ہے لیکن موجود اعداد و شمار کی بنیاد پر صوبہ بمبئی میں دیسی تعلیم کی حالت کے بارے میں مندرجہ ذیل عام نتائج اخذ کیے جا سکتے ہیں۔

(الف) دیسی ابتدائی مدرسے ایسے کسی مدرسے کا تذکرہ نہیں ملتا جو کسی عمارت میں لگتا ہو اور یہ کہ وہ گھر صرف اسی کام کے لیے مخصوص ہو۔ زیادہ تر مدرسے مندروں میں، نجی گھروں میں اور چھپروں کے نیچے لگتے تھے یا پھر لڑکے خود استاد کے گھر پر جمع ہوا کرتے تھے۔ کچھ مثالیں ایسی بھی ملتی ہیں کہ قصبے کے کسی معزز شخص نے اپنے مکان کا ایک حصہ اسکول کے کام کے لیے دے دیا ہے۔ یہ مدرسے عام طور پر مستقل نہیں ہوتے تھے بلکہ ان کی زندگی کا دارومدار مقامی ضرورت یا عدم ضرورت پر ہوتا تھا۔ ان مدرسوں میں طالب علموں کی تعداد دو سے ڈیڑھ سو تک ہوتی تھی اس لیے طالب علموں کی اوسط تعداد کا اندازہ فی اسکول صرف پندرہ لگایا گیا ہے۔ اصولی طور پر یہ مدرسے کسی مخصوص فرقے کے لیے نہیں تھے اور سوائے نام نہاد نیچی ذاتوں کے بچوں کے ان تمام بچوں کا داخلہ ہو سکتا تھا جو تعلیم کے اخراجات برداشت کرنے کی استطاعت رکھتے ہوں۔

(ب) استاد استادوں میں زیادہ تر برہمن تھے۔ اس پیشے سے ان کا تعلق پیشے کے روایتی اعزاز کی بنا پر تھا نہ کہ کسی مادی یا مالی منفعت کی بنا پر۔ عام طور پر جن دوسری ذاتوں سے استاد آتے تھے ان میں سے کچھ کے نام یہ ہیں۔ پربھو، مراٹھا، بھنڈاری کنڈی، وانی، شمپی اور بنیا وغیرہ۔ استاد کی ماہانہ تنخواہ اوسطاً تین اور پانچ روپے کے درمیان ہوتی تھی۔ تنخواہ کی ادائیگی نقد اور جنس دونوں صورتوں میں ہوتی تھی۔ تنخواہ کی اس کمی کو کسی طرح چند دوسرے طریقوں سے پورا کرنے کی بھی کوشش کی جاتی تھی۔ جناب آر۔ وی۔ پارولیکر نے لکھا ہے:

---

[1] اے سورس بک آف ہسٹری آف ایجوکیشن اِن دی بامبے پراونس حصّہ اوّل۔ سروے آف ان ڈی جینس ایجوکیشن (۱۸۳۰-۱۸۲۰ء)

"ابھی تک ہم نے استادوں کی اس تنخواہ کا ذکر کیا ہے جس کے بارے میں یہ توقع کی جاتی ہے کہ یہ استاد کو باقاعدگی کے ساتھ ملتی رہے گی اور یہ کہ اس کے کام کی واجب اُجرت ہے۔ اس زمانے کا استاد لوگوں سے بہت سی دوسری مراعات کا مطالبہ کر سکتا تھا جو اس کی آمدنی کی کمی کو بہت اچھی طرح پورا کر دیا کرتی تھیں۔ استاد کلی طور پر ان لوگوں کا آدمی ہوتا تھا جن کے بچوں کو وہ پڑھاتا تھا اس کی جگہ لوگوں کے دلوں میں بھی ہوتی ہی تھی اور ان کے دسترخوان پر بھی۔ دوسروں کے مقابلے میں رئیس اور دولت مند لوگ نقد اور جنس دونوں شکلوں میں زیادہ دیتے تھے۔ استاد شاگردوں کے والدین سے محض اشارہ کر کے ایک وقت کے کھانے کا انتظام کر سکتا تھا۔ اس زمانے میں جب کہ کم سنی کی شادیاں بہت عام تھیں، ہر شاگرد کی شادی پر استاد کو اچھے خاصے تحائف ملتے تھے اور وہ اس مبارک تقریب کے موقعے پر اپنی نیک خواہشات پیش کرتا تھا۔ احمد آباد کی رپورٹ میں لکھا ہے کہ "اسکول کا ایک استاد اپنی ذات کے لوگوں کے ہاں کی تمام بڑی تقریبوں میں مدعو ہوتا ہے اور مقررہ تنخواہ کے علاوہ دسہرہ، دیوالی اور دوسرے اہم موقعوں پر گاؤں کے بڑے لوگوں کی طرف سے اُسے اچھے خاصے بڑے تحفے ملتے ہیں۔ یہ ایک عام طریقہ ہے کہ بارات جب اسکول کے سامنے سے گزرتی ہے تو استاد کی خدمت میں کوئی چھوٹا موٹا تحفہ پیش کیا جاتا ہے اور بچوں کے لیے اسکول میں ایک دن کی چھٹی کرائی جاتی ہے۔ کرناٹک سے بھی ایک ایسے ہی رواج کی اطلاع ملی ہے جس میں استاد کو خوشی اور غمی دونوں موقعوں پر انتہائی خلوص و محبت کے ساتھ یاد رکھا جاتا ہے۔"[1]

ان استادوں کی علمی استعداد بڑی ناقابلِ اطمینان ہوا کرتی تھی۔ جناب آر۔ وی۔ پارولیکر نے اس پہلو پر بھی روشنی ڈالی ہے۔

"اس زمانے کے عام ابتدائی اسکولوں میں جو اساتذہ پڑھاتے تھے ان سے محض ابتدائی نوشت و خواند اور حساب پڑھانے کی توقع کی جاتی تھی۔

---

[1] آر۔ وی۔ پارولیکر

ضرب اور طویل وپیچیدہ پہاڑے جاننا ہر استاد کے لیے ضروری تھا لیکن اس
سے آگے ابتدائی اسکولوں کے عام استاد کے لیے تھوڑا صاف خط اور آسان تحریروں
کو پڑھنے کی صلاحیت کافی سمجھی جاتی تھی اس لیے گجرات کی اس رپورٹ پر تعجب
نہیں ہونا چاہیے جس میں لکھا ہے کہ اساتذہ عام طور پر خود کم استعداد ہیں اور
حقیقت تو یہ ہے کہ کتابوں سے استفادے کے لیے انھیں بھی اتنی ہی کوشش
کی ضرورت ہے جتنی کہ طالب علموں کو۔[1]

(ج) ابتدائی اسکولوں میں ہریجنوں کے علاوہ تمام دوسرے طبقوں کے طلبہ آتے تھے۔ ان میں سے تقریباً تیس فی صدی طلبا برہمن تھے۔ دوسرے اور طبقے جن کے بچے زیادہ تعداد میں اسکولوں میں داخلہ لیتے تھے وہ وانی، پربھو، سنار اور بنیے تھے۔ طالب علموں کی کل تعداد کا ستر فی صدی حصہ ترقی یافتہ طبقوں سے آتا تھا۔ ان کی عمریں چھ اور چودہ برس کے درمیان ہوتی تھیں اور اسکول میں پڑھنے کی مدت گجرات میں دو یا تین سال اور دوسرے علاقوں میں تین یا چار سال تھی۔

(د) **نصابِ تعلیم اور طریقۂ تعلیم** ابتدائی اسکولوں میں نوشت و خواند اور ریاضی کی ابتدائی باتیں سکھائی جاتی تھیں۔ ضرب اور پہاڑے بچوں کو اس لیے سکھائے جاتے تھے کہ وہ روزمرہ کی زندگی میں آنے والے سیدھے سادے سوالوں کا جواب زبانی لگانے کے قابل ہو جائیں۔ چھپی ہوئی کتابوں کا یکسر فقدان تھا۔ تعلیمی سامان اگر کسی اسکول میں ہوتا بھی تھا تو نہایت معمولی اور بے ڈھنگا ہوتا تھا۔ طالب علموں کو سزائیں دینے کا رواج عام تھا اور سزائیں عموماً سخت ہوتی تھیں۔

(ہ) **عورتوں کی تعلیم** صوبے کے کسی اسکول میں کسی لڑکی کے تعلیم حاصل کرنے کا ذکر نہیں ملتا۔ لڑکیوں کی تعلیم کا یہ تذکرہ کسی عجلت یا سہو کی وجہ سے نہیں رہ گیا بلکہ اس زمانے میں عام اسکول تھے ہی صرف لڑکوں کے لیے۔

(و) **گھروں پر تدریس** بمبئی کی رپورٹوں میں گھریلو تدریس کو نہ کوئی اہمیت دی گئی ہے اور نہ ہی اس نظام کی کوئی تفصیلات اس میں ملتی ہیں۔ صوبے میں اس نظام کی موجودگی کے کچھ سرسری حوالے رپورٹ میں ضرور مل جاتے ہیں۔

---

[1] آر۔ وی۔ پارولیکر

(۶) **مسلمانوں کی تعلیم** بہت سے دیسی اسکول تھے جہاں صرف مسلمان طالب علم پڑھتے تھے اور ان اسکولوں کی نگرانی بھی مسلمان استاد کرتے تھے۔ ان اسکولوں میں فارسی کی تعلیم دی جاتی تھی اور بعض اسکولوں میں ہندوستانی بھی پڑھائی جاتی تھی۔ بہت سی جگہوں پر مسلمان بچے عام ہندو اسکولوں میں جاتے تھے۔

(ح) **اعلیٰ تعلیم کے ہندو اسکول** کچھ رپورٹوں میں اعلیٰ تعلیم کے ہندو اسکول کا تذکرہ ملتا ہے۔ احمد نگر میں سولہ اور پونہ میں ایسے ایک سو چونسٹھ اسکول تھے۔ (پونا شہر میں تعلیمی اداروں کی کل تعداد دو سو بائیس تھی)

۷۔ بمبئی کی انکوائری ۱۸۲۹ء

بمبئی کی یہ انکوائری ۱۸۲۴-۲۵ء کی انکوائری سے اس اعتبار سے مختلف تھی کہ اس میں معلومات کلکٹروں کی بجائے ڈسٹرکٹ ججوں کے ذریعے فراہم کی گئی تھیں۔ اس رپورٹ کے مطابق اس وقت وہاں کی آبادی ۳۵ ۴۶۸۱۷ افراد پر مشتمل تھی۔ اسکولوں میں تعلیم پانے والوں کی تعداد ۲۵۱۵۴ تھی اور ان کے لیے ۱۷۰۵ اسکول تھے۔

۸۔ بمبئی کی انکوائریوں کا قابلِ اعتبار ہونا

اس زمانے کے دیسی اسکولوں کی خصوصیات کے ذکر کا جہاں تک تعلق ہے، یہ بات مانی جا سکتی ہے کہ یہ رپورٹیں بڑی حد تک ایک صحیح تصویر پیش کرتی ہیں۔ مگر اعداد و شمار کے معاملے میں یہ رپورٹیں کہاں تک قابلِ اعتبار ہیں، یہ سوچنے کی بات ہے۔ یہ پہلے ہی بتایا جا چکا ہے کہ ان رپورٹوں میں گھریلو تدریس کے نظام کا کوئی خاص ذکر نہیں ہے جب کہ یہ ایک حقیقت ہے کہ یہ نظام اس زمانے میں بھی رائج تھا اور پھر یہ بھی یقین سے نہیں کہا جا سکتا کہ رپورٹ کے اعداد و شمار میں سارے موجود اسکول شامل ہیں۔ ان رپورٹوں میں اکثر بڑی عجلت میں تیار کی گئی ہیں۔ مثال کے طور پر بڑودچ کیرہ اور سورت کے کلکٹروں نے تحقیقات شروع کرنے سے متعلق حکومت کے پہلے سرکلر کے چار مہینے کے اندر اندر اپنی رپورٹیں بھیج دی تھیں یہ ٹھیک ہے کہ دوسروں نے اتنی عجلت نہیں دکھائی مگر پھر بھی ایک ایسی تحقیق میں دوسروں نے بھی کافی وقت نہیں لیا جس میں اضلاع کے تمام گاؤں کے اعداد و شمار جمع کرنے تھے اور نقل و حمل اور رسل و رسائل کے ذرائع بھی بہت سست رفتار تھے۔

۲۹ ۔ ۱۹۲۸ء والی رپورٹ بھی اس اعتبار سے بہت زیادہ محتاط نہیں تھی۔ دوسرے یہ کہ اس زمانے کے خصوصی حالات کی وجہ سے بھی رپورٹ میں غلطیاں ہو گئیں۔ "پیشوا عہد ختم ہوا تھا اور نئے حاکم ابھی اپنی حکومت کی داغ بیل ڈال رہے تھے۔ شک و شبہے کا ایک ماحول تھا جس میں حکومت کے ہر کام میں خواہ وہ کیسا بھی ہو، اس کے ذاتی مفاد کا پر تو دیکھا جاتا تھا۔ ایسے ماحول میں اگر لوگوں نے بہت سے اسکولوں کے بارے میں بہت سے حقائق کو جان بوجھ کر سرکاری افسروں سے چھپایا ہو تو تعجب نہ ہونا چاہیے۔ تیسرے یہ کہ یہ رپورٹیں زیادہ تر ایسے مصروف افسروں کے ذریعہ مکمل کرائی گئیں جو ان مسائل میں دل چسپی نہیں رکھتے تھے۔ اور یوں بھی جو لوگ ایسی سرکاری تحقیقات سے واقف ہیں وہ جانتے ہیں کہ ان کی بنیاد پر نکالے ہوئے نتائج چنداں معتبر نہیں ہوتے۔ چوتھے یہ کہ ان رپورٹوں کی بنیاد پر مرتب کیے ہوئے نتائج کے خلاف بہت سے اہم برطانوی افسروں کے بیانات موجود ہیں جناب آر۔ وی۔ پارولیکر نے لکھا ہے۔

• بمبئی کے گورنر کی کاؤنسل کے ایک رکن جناب جی۔ ایل۔ پرین گاسٹ نے اپنی ۱۸۲۱ء کی رپورٹ میں مندرجہ ذیل قابل ذکر بیان دیا تھا۔

"مجھے اس کا ذکر کرنے کی کوئی خاص ضرورت نہیں ہے کہ بورڈ کا ہر رکن جانتا ہے کہ ہمارے علاقوں میں شاید ہی کوئی چھوٹا بڑا گاؤں ایسا ہو جہاں کم از کم ایک اسکول نہ ہو اور بڑے گاؤں میں ایک سے زیادہ اسکول ہیں اور ہر ڈویژن کے ہر قصبے اور بڑے شہر میں بہت سے ایسے مدرسے موجود نہ ہوں جہاں ہندوستانی بچوں کو پڑھائی اور حساب کی تعلیم دی جاتی ہو۔ استادوں کو والدین کی استطاعت کے مطابق ایک یا دو مٹھی غلے سے لے کر ایک روپیہ ماہانہ تک معاوضہ ملتا ہے۔ یہ نظام ایک طرف تو اتنا سستا ہے اور دوسری طرف اتنا سادہ اور موثر کہ شاید ہی کوئی کاشتکار یا چھوٹا تاجر ایسا ملے جو اپنے حسابات کو خاص صحت کے ساتھ لکھنے کی اہلیت نہ رکھتا ہو۔ ان لوگوں کی اہلیت ایک حد تک خود ہمارے ملک کے پس ماندہ لوگوں کے مقابلے میں زیادہ ہے۔ ساہوکار اور بڑے تاجر اپنے کھاتے اتنے اختصار، وضاحت اور ایک آئینی صحت کے ساتھ رکھتے ہیں کہ میں

لے آر۔ وی۔ پارولیکر

انھیں برطانوی تاجروں کی (۱۸۲۳ء کی شہادت صہ ۴۶۸) کی کتابوں سے کم درجہ نہیں دے سکتا۔"

خاندیش کے تقریباً ہر گاؤں میں ہندوستانی باشندوں کے قائم کیے ہوئے اسکول موجود ہیں۔

ایسے پڑھے لکھے لوگوں کا تناسب جو پڑھنا لکھنا اور معمولی حساب رکھنا جانتے ہوں غالباً یورپین ملکوں ہی جیسا ہے (بمبئی ایجوکیشن سوسائٹی کی سالانہ رپورٹ (۱۸۱۹ء) صہ ۱۱)

دیسی باشندوں میں مدرسوں کا قیام ایک عام بات ہے اور مدرسے ہر جگہ بکثرت پائے جاتے ہیں۔ [بمبئی ایجوکیشن سوسائٹی کی چھٹی رپورٹ (۱۸۲۰ء) صہ ۲۱]

ہم یہ نہیں چاہتے کہ صوبہ بمبئی میں تعلیم کی وسعت اور ہمہ گیری کے بارے میں ان عام تاثرات کو محض ان کی ظاہری قدر و قیمت سامنے رکھ کر قبول کر لیا جائے مگر یہ بھی اتنا ہی نامناسب ہوگا کہ ان کو نظر انداز کر کے "سرکاری" اعداد و شمار کو محض ظاہری قدر و قیمت کی بنا پر ماننے پر اصرار کیا جائے۔[1]"

بمبئی کے ان اعداد و شمار کو اگر کھلے دماغ سے دیکھا جائے تو ظاہر ہو جائے گا کہ یہ نامعتبر ہیں اور اصلیت کو کم کر کے پیش کرتے ہیں۔ انھیں ہندوستان میں ابتدائی تعلیم کی وسعت ناپنے کا پیمانہ ثابت کرنا دشوار ہوگا۔

دیسی تعلیم سے متعلق بنگال کی انکوائریوں اور بمبئی اور مدراس کی انکوائریوں میں بڑا نمایاں فرق ہے۔ بنگال کی انکوائریاں ریوینو اور جوڈیشیل ڈپارٹمنٹس کے سرکاری ذریعوں کی بجائے ولیم ایڈم نام کے ایک غیر سرکاری اور پرجوش مشنری کے ذریعے تکمیل کو پہنچیں۔ مزید یہ کہ ان انکوائریوں میں طریقۂ کار زیادہ منظم تھا اور مدراس اور بمبئی کے مقابلے میں ان پر وقت بھی زیادہ صرف کیا گیا تھا اسی لیے ولیم ایڈم کے نکالے ہوئے نتائج بڑے محتاط مطالعے کے مستحق ہیں۔[2]

---

[1] آر۔ وی۔ پارولیکر

[2] اس پیراگراف اور اس کے بعد آنے والے دوسرے پیراگرافوں میں جو معلومات دی گئی ہے وہ ایڈم رپورٹ کے اس ایڈیشن سے لی گئی ہے جسے جناب اے۔ این۔ باسو نے مرتب کیا ہے اور کلکتہ یونیورسٹی نے شایع کیا ہے۔

۱۰۔ ایڈم کی پہلی رپورٹ

ایڈم کی پہلی رپورٹ اس وقت کے تمام دستیاب تعلیمی اعداد و شمار کی بڑی احتیاط کے ساتھ تیار کی ہوئی تلخیص ہے۔ جو معلومات اس کے ذریعے ہمیں ملتی ہیں وہ خود ایڈم کی بعد کی دو رپورٹوں کے مقابلے میں نہ تو کافی ہیں اور نہ ہی زیادہ قابلِ اعتبار، لیکن اس کا مطالعہ بہت دلچسپ ہے۔ رپورٹ کی اصل دلچسپی اس کے مندرجہ ذیل پیراگراف میں ملتی ہے جو ادھر کچھ برسوں سے اختلاف کا موضوع بن گیا ہے۔

"دیسی ابتدائی مدرسے : دیسی ابتدائی مدرسوں سے یہاں مراد وہ مدرسے ہیں جہاں نوشت و خواند اور حساب کی تعلیم دی جاتی ہے جن کو قائم بھی دیسی باشندوں نے کیا ہے اور وہی ان کو چلاتے ہیں۔ ان مدرسوں میں وہ اسکول شامل نہیں ہیں جن کی امداد مذہبی اور رفاہِ عام کے دوسرے ادارے کرتے ہیں۔ خیال ہے کہ بنگال میں ایسے اسکولوں کی تعداد بہت بڑی ہے جنرل کمیٹی آف ایجوکیشن کے ایک معتبر رکن نے اس موضوع پر تیار کی گئی ایک رپورٹ میں اس خیال کا اظہار کیا ہے کہ اگر لوور پراونس (LOWER PROVINCE) کے گاؤں کے ہر مدرسے پر ایک روپیہ سالانہ صرف کیا جائے تو سالانہ خرچ بارہ لاکھ روپے سے کچھ ہی کم ہوگا۔ اس سے اندازہ ہوتا ہے کہ بنگال اور بہار میں ایک لاکھ مدرسے تھے۔ اگر یہ فرض کر لیا جائے کہ ان صوبوں کی کل آبادی ۰۰۰,۰۰۰,۰۰۰,۴ تھی تو یہ نتیجہ نکالا جا سکتا ہے کہ ہر چار سو افراد کے لیے وہاں ایک اسکول موجود تھا[۱]"

اس رپورٹ کو سر فلپ ہارٹوگ جیسے تدریجِ تعلیم کے چند مبصروں نے قصّے اور حکایت کا درجہ دیا ہے مگر شری آر۔ وی۔ پارولیکر جیسے کچھ دوسرے ہیں جو ابھی شدومد کے ساتھ یہ کہتے ہیں کہ یہ رپورٹ بڑی حد تک صحیح ہے۔ اس مباحثے کے خاص نکتے دو ہیں۔ پہلا یہ کہ طرفین لفظ اسکول کی تاویل ایک دوسرے سے مختلف کرتے ہیں۔ ایک گروہ کے لوگ اس لفظ کو اس کے بالکل جدید

۱۔ ایڈم کی ر۔ ر۔، بنگال ایڈیشن، ۶۱

معنوں میں استعمال کرتے ہیں جس کی رو سے اسکول تقریباً ایک ایسا مستقل ادارہ ہوتا ہے جسے کوئی شخص چلاتا ہے اور فیس اور تحفے یا محلے والوں سے کچھ معاوضہ لے کر بچوں کی ایک معتد بہ تعداد کو پڑھاتا ہے۔ اگر اسکول کی اصطلاح سے یہی مراد ہے تو بنگال میں ایک لاکھ اسکولوں کی موجودگی کے خیال کو طرفہ مبالغہ کہنا بے جا نہ ہوگا۔ مگر دوسرے گروہ کے لوگ اس لفظ کی اس شرح سے اختلاف کرتے ہیں۔ ان کا کہنا ہے کہ اس زمانے میں اسکول کا لفظ ہر اس مقام کے لیے استعمال ہوتا تھا جہاں تدریس کا کام ہوتا ہو۔ اس میں وہ مراکز بھی شامل تھے جہاں گھریلو تدریس کا نظام جاری تھا۔ اس نقطۂ نظر کے مطابق ایک خاندان جس میں گھر کے بچوں کو پڑھانے کے لیے کوئی استاد ملازم رکھا گیا ہو، یا باپ خود اپنے بچوں کو پڑھاتا ہو اور چاہے اس تدریس میں محلے کے دوسرے بچے شامل ہوں یا نہ ہوں، یہ مقام اس زمانے کی اصطلاح میں اسکول ہی تھا۔ اس نظریے کو صحیح ثابت کرنے کے لیے یہ کہا جاتا ہے کہ ایڈم نے اسکولوں اور طالب علموں سے متعلق اپنی انکوائری کے ایک اہم جزو کے طور پر گھریلو تدریس کا انتظام کرنے والے تمام خاندانوں کے اعداد و شمار بھی جمع کیے تھے[1] اگر یہ نقطۂ نظر قبول کر لیا جائے تو لازمی طور پر یہ نتیجہ نکلے گا کہ بنگال کے تقریباً ہر گاؤں میں ایک پبلک یا پرائیویٹ اسکول اور بڑے گاؤوں میں کئی کئی اسکول موجود تھے۔

اس مباحثہ کا دوسرا اہم سوال یہ ہے کہ ایک لاکھ اسکولوں کے اس افسانے کی عدم صداقت کی طرف خود ایڈم نے اشارہ کیوں نہیں کیا۔ اس سوال کا جواب مختلف گروہ الگ الگ دیتے ہیں۔ ایڈم کی دیانت داری پر شبہ تو نہیں کیا جا سکتا لیکن سر فلپ کا خیال ہے کہ ایڈم اپنے جمع کیے ہوئے اعداد و شمار کا تجزیہ واضح طور پر نہیں کر سکے[2] دوسرا گروہ ایڈم کی قوتِ مشاہدہ اور تجزیہ کرنے کی اس صلاحیت کی طرف اشارہ کرتا ہے جس کا اظہار اس کی رپورٹ میں جگہ جگہ ہوتا ہے اور یہ بات کہ ایک لاکھ اسکولوں کے افسانے کا ذکر سرکاری اور غیر سرکاری دونوں حلقوں میں برابر ملتا ہے اس

---

[1] اس موضوع پر خود ایڈم کے الفاظ مندرجہ ذیل ہیں:

"اس ضلع (راج شاہی) میں ابتدائی تعلیم کو دو قسموں میں بانٹا جا سکتا ہے۔ پبلک اور پرائیویٹ۔ ابتدائی تعلیم یا تو پبلک اسکولوں میں دی جاتی تھی یا پھر نجی طور پر گھروں میں۔ یہ تفریق ہمیشہ نمایاں نہیں رہتی مگر پھر بھی ظاہر ضرور ہو جاتی ہے۔ رپورٹ کلکتہ ایڈیشن۔ صفحات ۲۷-۱۳۶

[2] سر فلپ ہارٹوگ، سم آسپکٹس آف انڈین ایجوکیشن ص ۵،

پر دلالت کرتا ہے کہ حقیقتاً یہ "افسانہ" افسانہ تھا ہی نہیں۔ جیسا کہ شری ایم۔ آر۔ پرانجپے نے کہا ہے۔

> سرکاری افسر اور دوسرے ماہرین جو اس صدی کے لوگ ہیں اور جو ۱۹ ویں صدی کے نصف وسط کی تعلیمی حالت کا کوئی ذاتی علم نہیں رکھتے، یہ ماننے کے لیے تیار ہی نہیں ہوتے کہ جہاں آج ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ (دیہی) اسکولوں کو چلانا ایک ناممکن کام سمجھتے ہیں وہاں اس زمانے میں ان گاؤوں میں اسکول قائم تھے یہ لوگ ایسے سیدھے سادے تعلیمی مرکزوں کا تصور بھی نہیں کر سکتے جو استاد کو اشیاء کی صورت میں معاوضہ دے کر گاؤوں میں مشترکہ طور پر چلائے جاتے ہوں یا کوئی رئیس یا زمیندار انفرادی طور پر ان کے کفیل ہوں مگر وہ سرکاری اور غیر سرکاری لوگ جو پچھلی صدی کے وسط میں موجود تھے، ایڈم ہی کی طرح ہر گاؤں میں ایک اسکول کی موجودگی کو قبول کرتے ہیں۔ ۱۹ ویں صدی کے آغاز میں، ہندوستان کے اکثر حصوں میں ابتدائی تعلیم کی ایک خاصی وسیع تنظیم موجود تھی۔ مدراس پریسیڈنسی میں سر تھامس منرو کو ہر گاؤں میں ایک ابتدائی مدرسہ ملا (مِل: ہسٹری آف برٹش انڈیا۔ جلد ۱ صـ ۵۶۲ ایڈیشن ۴) بنگال میں وارڈ نے پتہ لگایا کہ تقریباً ہر گاؤں میں نوشت و خواند اور ریاضی کی ابتدائی تدریس کے لیے اسکول موجود تھے ---- (وارڈ: ویو آف دی ہندوز۔ جلد ۱ صـ ۱۹۰) مالوہ میں جہاں نصف صدی سے زیادہ عرصے تک مسلسل نراجی کیفیت رہی، وہاں بھی میلکم نے دیکھا کہ جس وقت برطانوی اقتدار نے اپنا سکہ جمایا اس وقت چار سو گھروں والے ہر گاؤں میں ایک ابتدائی مدرسہ قائم تھا۔ (میموائرز آف سنٹرل انڈیا اینڈ مالوہ۔ جلد ۲ صـ ۱۵۰) [1]

ایڈم کی دوسری رپورٹ

اپنی دوسری رپورٹ میں ایڈم نے راج شاہی کے ایک تھانے ناٹور کی ایک جامع اور تفصیلی تحقیق پیش کی۔ اس کام میں اس کا خاص مقصد تحقیق کے کاموں کے مسائل اور دشواریوں کا ادراک

---

[1] پراگریس آف ایجوکیشن، جولائی ۱۹۴۰ء صـ ۳۷۵

کرنا تھا۔ اس نے ناٹور کا انتخاب اس لیے کیا کہ راج شاہی ضلع کے تھانوں میں اس کی مرکزی حیثیت تھی اور اسے دوسرے سب ڈویژنوں کے حالات کا اندازہ لگانے کا پیمانہ تصور کیا جاسکتا تھا۔ ایڈم کی انکوائری کے نتائج مختصراً ذیل کے پیراگرافوں میں بیان کیے گئے ہیں۔

تھانے کی کل آبادی ۱۹۵۲۹۶ تھی جس میں ۱۲۹۶۴۰ مسلمان تھے ۶۵۶۵۶ ہندو گاؤوں کی تعداد ۴۸۵ تھی۔ یہاں ایڈم کو کُل ستائیس اسکول ملے جن میں طالب علموں کی تعداد ۲۶۲ تھی۔ ان میں دس اسکول بنگالی تھے یہاں طالب علموں کی تعداد ۱۶۷ تھی۔ تئیس طالب علموں پر مشتمل چار فارسی اسکول تھے۔ قرآن پڑھانے کے لیے گیارہ عربی مدرسے تھے جہاں بیالیس لڑکے درس لیتے تھے۔ تیس طالب علم ایسے بھی تھے جو فارسی و عربی کے دو اسکولوں میں پڑھتے تھے۔ ان کے علاوہ ۲۳۸ گاؤوں میں رہنے والے ۱۵۸۸ خاندان تھے جو ۲۳۴۲ بچوں کو پڑھاتے تھے۔ دوسرے الفاظ میں یہ کہا جاسکتا ہے کہ گھروں پر تعلیم حاصل کرنے والے بچوں کی تعداد پبلک اسکولوں میں پڑھنے والے بچوں سے تقریباً دوگنا زیادہ تھی۔ پبلک کے لیے بنے ہوئے ابتدائی اسکولوں میں داخلے کی اوسط عمر آٹھ سال اور اسکول چھوڑنے کی اوسط عمر چودہ برس تھی۔ ابتدائی مدرسے کے استاد کی ماہانہ اوسط تنخواہ پانچ روپے اور آٹھ پیسے کے درمیان تھی۔

ایسے دیسی کالج نہیں تھے جنھیں مسلمان چلاتے ہوں مگر ایڈم کو اڑتیس سنسکرت کالج ضرور ملے جن میں ۳۹۷ لڑکے پڑھتے تھے۔ ان میں داخلے کی اوسط عمر گیارہ سال اور سارے کورس کی تکمیل کے لیے اوسط عمر ستائیس سال تھی۔ ۳۹۷ طالب علموں میں سے ۱۳۶ تو ان ہی گاؤوں کے رہنے والے تھے جہاں کالج قائم تھے۔ ان لوگوں کو صرف تعلیم مفت ملتی تھی۔ باقی ۲۶۱ طالبعلموں کو جو دوسرے گاؤوں سے پڑھنے آتے تھے اپنے استادوں سے تعلیم کے ساتھ ساتھ کھانے اور رہنے کی سہولت بھی مفت ملتی تھی۔

تعلیم نسواں کا تقریباً وجود ہی نہیں تھا مگر ایڈم نے حساب لگایا ہے کہ ناٹور میں پڑھے لکھے بالغوں کی تعداد مندرجہ ذیل صورت سے ۶۱۲۱ تھی۔

ہندو کالجوں میں استاد	۳۹
پڑھے لکھے لوگ جو استاد نہیں تھے	۸۸
کالجوں میں طالب علم	۳۹۷
جن لوگوں نے نوشت و خواند کی منزلوں سے آگے تعلیم حاصل کی	۳۲۵۵

وہ لوگ جو اپنے دستخط کرسکتے تھے اور تھوڑا بہت پڑھ بھی سکتے تھے۔	۲۳۴۲
کل میزان	۶۱۲۱

اس حساب کے مطابق مردوں کی پوری آبادی میں خواندگی کی شرح ۶،۱ فی صدی اور عورتوں کو شامل کرکے کل آبادی میں خواندگی کی شرح ۳،۱ فی صدی نکلتی ہے۔

۱۲۔ ایڈم کی تیسری رپورٹ

ایڈم کی تیسری رپورٹ سب سے زیادہ اہم ہے۔ یہ دو حصوں میں منقسم ہے۔ پہلے حصے میں ایڈم نے وہ اعداد و شمار دیے ہیں جو اس نے مرشدآباد، بیربھوم، بردوان، جنوبی بہار اور ترہٹ کے ضلعوں سے متعلق جمع کیے تھے۔ رپورٹ کے دوسرے حصے میں اس نے دیسی اسکولوں کی اصلاح کے لیے اپنی تجویزیں پیش کیں۔

ایڈم اپنی تیسری رپورٹ کو اس اعتراف کے ساتھ پیش کرتا ہے کہ تمام امکانی کوششوں کے باوجود اس کے اعداد و شمار اصل حالات کو کچھ کم ہی کرکے دکھاتے ہیں۔ اس کے دو خاص اسباب ہیں۔ سب سے پہلے تو یہ کہ اس نے ہر ضلع کے ایک تھانے میں خود اپنی ذاتی نگرانی میں تحقیق کا کام کرایا اور دوسرے تھانوں سے معلومات فراہم کرانے کے لیے ایجنٹ ملازم رکھے۔ اس طریقۂ کار سے معلومات تو بہت جمع ہوگئیں مگر اس نے یہ محسوس کیا کہ ایجنٹوں کی رپورٹیں بہت معتبر نہیں تھیں۔ ایڈم نے لکھا ہے کہ "گو کہ مجھے یقین ہے کہ مجھے جو جوابات ملتے ہیں وہ عام طور پر معتبر ہیں لیکن پھر بھی میرے پاس اس کی کوئی ضمانت نہیں ہے کہ وہ بالکل بے عیب ہیں۔ میرے ایجنٹ ہر ضلع کے تمام گاؤوں میں نہیں پہنچ سکے۔ ایسے گاؤوں کی تعداد ہزار تک پہنچتی ہے اور انکوائری کو حدود سے زیادہ طول دیے بغیر یہ بات جسمانی طور پر ممکن بھی نہیں تھی اسی لیے وہ یا تو اپنے ذاتی علم پر اکتفا کرنے پر مجبور تھے یا پھر اس معلومات پر یقین کرنا پڑتا تھا جو دوسروں سے حاصل ہوتی تھی۔ میں زیادہ سے زیادہ جس بات کی تصدیق کرنے کی جرأت کرسکتا ہوں وہ یہ ہے کہ ایسی کوئی مثال نہیں ملتی جس میں کوئی دیسی ادارہ نظرانداز کردیا گیا ہو۔ یہ بات ٹھیک ہے کہ مجھے بعض اوقات ایسی مثالیں ضرور ملی ہیں کہ بعض ادارے پہلے شمار میں نظر سے اوجھل رہ گئے تھے[1]۔

[1] ایڈم کی رپورٹ، کلکتہ ایڈیشن ص ۲۱۹

ایڈم نے دوسری بات یہ بھی دیکھی کہ بعض دفعہ لوگ انکوائری سے اتنے خوف زدہ ہوگئے کہ انھوں نے گھر کی عورتوں کی صحیح تعداد کو چھپایا اور اکثر تو اسکولوں اور کالجوں نے بھی "خوفناک تفتیش سے محفوظ رکھنے کے لیے اپنے آپ کو پوشیدہ رکھا۔"[1] لیکن ان خامیوں کے اعتراف کے باوجود یہ بات ماننی چاہیے کہ دیسی تعلیم سے متعلق ایڈم کے اعداد و شمار تمام دوسرے اعداد و شمار سے زیادہ معتبر ہیں۔

اگلے صفحات پر دی گئی جدولوں میں ایڈم کے فراہم کیے ہوئے اعداد و شمار کا خلاصہ پیش کیا گیا ہے۔

جدول نمبر ۱

مدارس

ضلع	مدرسوں کی تعداد								
	بنگالی	ہندی	سنسکرت	فارسی	عربی زبان (باقاعدہ)	عربی	انگریزی	لڑکیوں کے لیے	میزان
مرشدآباد	۶۲	۵	۲۴	۱۷	-	۲	۲	۱	۱۱۳
بیر بھوم	۴۰۷	۵	۵۶	۷۱	-	۲	۲	۱	۵۴۴
بردوان	۴۲۹+۱ چھوٹے بچے	-	۱۹۰	۹۳	۳	۸	۳	۴	۹۳۱
جنوبی بہار	-	۲۸۶	۲۷	۲۷۹	-	۱۲	۱	-	۶۰۵
ترہٹ	-	۸۰	۵۶	۲۳۴	-	۴	-	-	۳۷۴
میزان	۱۰۹۹	۳۷۶	۳۵۳	۶۹۴	۳	۲۸	۸	۶	۲۵۶۷

---

[1] ایڈم کی رپورٹ، کلکتہ ایڈیشن صہ ۳۴۰

جدول نمبر ۲

طالب علم

ضلع	طالب علموں کی تعداد					
	بنگالی اور ہندی	سنسکرت	فارسی اور عربی	انگریزی	لڑکیاں	کل میزان
مرشدآباد	۱۰۸۰	۱۵۳	۱۰۹	۲۶	۲۸	۱۳۹۶
بیربھوم	۶۳۸۳	۳۹۳	۴۹۰	۷۳	۱۱	۷۳۵۰
بردوان	۱۳۱۹۰	۱۳۵۸	۹۷۱	۱۲۰	۱۷۵	۱۵۸۱۴
جنوبی بہار	۳۰۹۰	۴۳۷	۱۴۸۶	۲۳	-	۵۰۹۳
ترہٹ	۵۰۷	۲۱۴	۵۹۸	-	-	۱۳۱۹
میزان	۲۴۲۵۰	۲۵۵۵	۳۶۵۴	۲۴۲	۲۱۴	۳۰۹۱۵

ان اعداد و شمار میں گھریلو تدریس کے مراکز شامل نہیں ہیں ۔ اگر صرف ان ہی اعداد و شمار پر بھروسہ کیا جائے تو ظاہر ہے کہ بنگال میں ایک لاکھ اسکولوں کی بات محض افسانہ ہی ہو سکتی ہے ۔ بالکل یہی دلیل ہے جو سر فلپ ہارٹوگ نے استعمال کی ہے ۔ انھوں نے مندرجہ ذیل اعداد و شمار پیش کیے ہیں ۔

علاقہ	آبادی	موجودہ اسکولوں کی تعداد	چار سو افراد پر ایک اسکول کی بنیاد پر اسکولوں کی قیاسی تعداد
مرشدآباد	۱۸۶۸۴۱	۱۱۳	۴۶۷
بیربھوم	۱۲۶۷۰۶۷	۵۴۴	۳۱۶۸
بردوان	۱۱۸۷۵۸۰	۹۳۳	۲۹۶۹
جنوبی بہار	۱۳۴۰۶۱۰	۶۰۵	۳۳۵۲
ترہٹ	۱۶۹۷۷۰۰	۳۷۴	۴۲۴۴

ماخوذ از سم آسپکٹس آف انڈین ایجوکیشن ص ۸۳

ظاہر ہے کہ ایڈم ان اعداد و شمار اور بنگال میں موجود ایک لاکھ اسکولوں کے متعلق اپنے دعوے میں زبردست فرق کی طرف سے آنکھ نہیں بند کر سکتا تھا۔ ایڈم کی خاموشی کی وضاحت صرف اس مفروضے سے کی جا سکتی ہے کہ اُسے یہ بات معلوم تھی کہ ان اعداد و شمار میں گھریلو تدریس کے مرکزوں کی تعداد شامل نہیں ہے۔ اور یہ کہ انھیں باہم جوڑ لیا جاتا تو اس کی پچھلی رپورٹ بالکل صحیح ہوتی۔ مثال کے طور پر، اس نے مذکورہ اضلاع کے ایک ایک تھانے میں گھریلو تدریس کے مرکزوں کی تعداد جمع کی اور اس کے یہ اعداد و شمار اس کے پچھلے بیان کی پوری تصدیق کرتے ہیں۔

علاقہ	آبادی	قصبے اور گاؤں کی تعداد	قصبے اور گاؤں کے ابتدائی مدرسے	اعلیٰ تعلیم کے مدرسے	انگریزی اسکول	گھریلو تدریس کے گھریلو مدرسے	میزان	چار سو افراد کے لیے ایک اسکول کی بنیاد پر اسکولوں کی قیاسی تعداد
تھانہ مرشد آباد	۱۲۴۸۰۴	-	۵۹	۲۶	۳	۲۱۶	۳۰۴	۳۱۲
تھانہ دولت بازار	۶۲۰۳۷	۱۸۲	۲۵	-	-	۲۵۴	۲۷۹	۱۵۵
تھانہ ناگلیا	۴۶۴۱۶	۲۶۷	۳۴	۲	-	۳۰۷	۳۴۳	۱۱۶
تھانہ کھلنا	۱۱۶۴۲۵	۲۸۸	۷۹	۳۸	۲	۴۷۵	۵۹۴	۲۹۱
تھانہ جہان آباد	۸۱۴۸۰	۸۰۳	۸۵	۷	-	۳۶۰	۴۵۲	۲۰۳
تھانہ بھوالا	۶۵۸۱۲	۴۰۲	۶	۷	-	۲۳۵	۲۴۸	۱۶۴
میزان	۴۹۶۹۷۴	۱۹۴۳	۲۸۸	۸۰	۵	۱۷۴۷	۲۱۲۰	۱۲۴۱

اسی طرح اگر ہم تعلیم حاصل کرنے والوں کی کل تعداد کا صحیح اندازہ لگانا چاہتے ہیں تو ہمیں گھروں پر تعلیم پانے والے بچوں کی تعداد کو بھی مدِ نظر رکھنا ہوگا۔ جن چھ تھانوں میں بڑی تفصیلی تحقیقات ہوئی ہیں ایڈم نے ان کے بارے میں مندرجہ ذیل اعداد و شمار پیش کیے ہیں۔

علاقہ	آبادی	اسکولوں میں تعلیم حاصل کرنے والے بچوں کی تعداد	گھروں پر تعلیم حاصل کرنے والے بچوں کی تعداد	گھروں اور اسکولوں میں
شہر مرشدآباد	۱۲۴۸۰۴	۹۵۹	۳۰۰	۱۲۵۹
تھانہ دولت بازار	۶۲۰۳۷	۲۰۵	۲۲۶	۶۳۱
تھانہ نانگلیا	۴۶۴۱۶	۴۳۹	۲۸۵	۷۲۴
تھانہ کھلنا	۱۱۶۴۲۵	۲۲۴۳	۶۷۶	۲۹۱۹
تھانہ جہان آباد	۸۱۴۸۰	۳۶۶	۵۳۹	۹۰۵
تھانہ بھوارا	۶۵۸۱۲	۶۰	۲۸۸	۳۴۸
میزان	۴۹۶۹۷۴	۴۲۷۲	۲۳۱۴	۶۷۸۶

ان اعداد و شمار سے پتہ چلتا ہے کہ طالب علموں اور کل آبادی کا تناسب ایک اور ۷۳ تھا۔ اگر صرف مردوں کی تعداد کو سامنے رکھا جائے تو یہ تناسب ایک اور ۳۶ کا ہو جائے گا یعنی منرد کے نکالے ہوئے تناسب سے ذرا کم۔

آئیے اب ہم ایڈم کے فراہم کیے ہوئے خواندگی کے اعداد و شمار کی طرف توجہ کریں۔

	شہر مرشد آباد	تھانہ دولت آباد	تھانہ نانگلیا	تھانہ کُٹھنہ	تھانہ جہان آباد	تھانہ بھوارا	آخری چھ کالموں کی کل میزان
وہ بالغ افراد جنھوں نے اچھی خاصی تعلیم پائی ہے اور معلمی کے پیشے میں ہیں	۳۲	-	۲	۳۸	۶	۷	۸۶
وہ بالغ افراد جنھوں نے اچھی خاصی تعلیم پائی ہے مگر معلمی کے پیشے میں نہیں ہیں	۷۵	۱۲	۱۲	۹۹	۱۹	۲۷	۲۴۵
وہ بالغ افراد جنھوں نے تعلیم تو کافی نہیں پائی ہے مگر ابتدائی نوشت وخواند سے کچھ زیادہ علم رکھتے ہیں اور معلمی کے پیشے میں ہیں۔	۶۰	۲۵	۳۴	۹۲	۵۳	۶	۲۷۱
وہ بالغ افراد جنھوں نے تو کافی تعلیم ہی حاصل کی ہے اور نہ معلمی کے پیشے میں ہیں لیکن ان کا علم ان لوگوں سے زیادہ ہے جو محض ابتدائی نوشت وخواند سے واقف ہیں	۴۷۶۷	۵۵۵	۳۵۲	۲۴۲۴	۴۹۲	۴۲۵	۹۵۱۵
وہ بالغ افراد جو لکھ پڑھ سکتے ہیں	۱۶۰۰	۶۱۴	۵۹۳	۲۳۰۴	۷۶۱	۴۳	۶۲۷۵
وہ بالغ افراد جو معمولی شُد بُد رکھتے ہیں اور اپنا نام لکھ سکتے ہیں	۷۱۵	۵۶۵	۶۲۰	۲۲۵۰	۱۰۰۴	۲۶۵	۵۵۱۹
	۷۲۵۰	۱۷۷۲	۱۶۱۳	۴۲۰۸	۲۸۲۵	۱۰۲۳	۲۱۹۱۱

نوٹ: یہ جدول شری آر۔ وی۔ پارولیکر کی کتاب لٹریسی آف انڈیا اِن پری برٹش ڈیز سے لیا گیا ہے۔

ان اعداد و شمار کا درجہ "ہندوستان میں خواندہ افراد کی پہلی منظم مردم شماری"[1] کے برابر ہے لیکن ان کے ایک پہلو کو سر فلپ جیسے مفکرین چیلنج کرتے ہیں۔ ایڈم نے خواندہ بالغوں کو چھ حصوں میں تقسیم کیا ہے اور چھٹے حصے میں اس نے ان تمام افراد کو شامل کر لیا ہے جو "معمولی شُدبُد رکھتے ہیں اور اپنا نام لکھ سکتے ہیں۔" اس مردم شماری میں خواندگی کی تعریف "خط لکھنے اور پڑھنے کی صلاحیت" کی گئی ہے۔ اس کو مدِّ نظر رکھتے ہوئے جانچا جائے تو ان افراد کو خواندہ لوگوں میں شامل نہیں کیا جا سکتا۔ اسی لیے ایڈم کے پیش کیے ہوئے اعداد و شمار اور بعد کو حاصل ہونے والے اعداد و شمار کا مقابلہ کرتے ہوئے سر فلپ ان ۵۱۹ افراد کو الگ کر دیتے ہیں "جو صرف اپنا نام پڑھ سکتے ہیں یا لکھ سکتے ہیں۔" بہر حال شری آر۔ وی۔ پارولیکر جیسے تاریخ کے طالبِ علم اس نقطۂ نظر کو بھی چیلنج کرتے ہیں۔ ان کا اور ان سے اتفاق رکھنے والے افراد کا خیال ہے کہ استعداد کے معیار زمانے کے لحاظ سے بدلتے رہتے ہیں اور ایڈم کے عہد کو سو سال بعد آنے والے زمانے کے معیاروں سے جانچنا صحیح نہ ہوگا۔ اس کے عہد میں نہ تو کاغذ تھا اور نہ چھپی ہوئی کتابیں، اور نہ ہی ڈاک خانے۔ اس لیے خواندگی کے معاملے میں لوگوں کی ضروریات بھی محدود تھیں۔ اسی لیے ان لوگوں کا کہنا ہے کہ ایڈم کے فراہم کیے ہوئے خواندگی کے اعداد و شمار کا بعد کے اعداد و شمار سے موازنہ کرتے وقت ہمیں ان تمام لوگوں کو شمار کرنا چاہیے جنھیں خود ایڈم نے خواندہ تصور کیا ہے۔ اس مسئلے پر تفصیلی بحث آٹھویں باب میں ہوگی۔ بہر حال یہاں پر اتنا کہنا کافی ہے کہ برطانوی ہند میں ۱۹۲۱ء کی خواندگی کے اعداد و شمار اور ایڈم کے اعداد و شمار کے موازنے میں یہ دونوں نقطۂ نظر کوئی دشواری پیدا نہیں کرتے۔

۱۳۔ انیسویں صدی کے آغاز میں دیسی تعلیم کے نظام کا دائرہ اور اس کا کردار

پچھلے صفحات میں ہم نے دیسی نظامِ تعلیم سے متعلق معلومات کے خاص ماخذوں پر ایک طائرانہ نظر ڈالی ہے۔ اب ہم ۱۹ ویں صدی کے آغاز میں رائج دیسی نظامِ تعلیم کے کردار اور اس

---

[1] سر فلپ ہارٹوگ، سم آسپیکٹس آف انڈین ایجوکیشن ص ۷۴

کی وسعت کا مختصراً تذکرہ کرکے اس بحث کو ختم کردیں گے۔

(الف) اداروں کی اقسام

اس زمانے کے دیسی تعلیمی ادارے چار اقسام میں بٹے ہوئے تھے

- دیسی ادارے
  - اعلیٰ تعلیم کے مدرسے
    - ہندو پاٹھ شالائیں
    - مسلم مدرسے
  - ابتدائی مدرسے
    - فارسی کے مدرسے
    - مدرسے جن میں ذریعۂ تعلیم ہندوستان کی جدید زبانیں تھیں

(ب) اعلیٰ تعلیم کے مدرسے

حالاں کہ ہندو اور مسلمان دونوں کے لیے اعلیٰ تعلیم کے علیحدہ علیحدہ ادارے تھے مگر پھر بھی ان میں بہت سی باتیں مشترک پائی جاتی تھیں مثلاً ان دونوں اقسام کے اداروں کو راجوں اور نوابوں سرداروں اور متموّل یا مذہبی شہریوں سے مالی امداد ملتی تھی۔ دونوں میں کام کرنے والے اساتذہ عموماً پڑھے لکھے ہوتے تھے۔ ان میں سے کچھ تو مشہور مصنف تھے مگر ان میں سے اکثر کو معاوضہ بہت کم ملتا تھا۔ ان دونوں طرح کے اداروں میں تعلیم عموماً بلا معاوضہ دی جاتی تھی۔ آج جسے ہم فیس کہتے ہیں اس زمانے میں ایسی باقاعدہ کوئی چیز نہیں تھی۔ دونوں کا کردار قرونِ وسطیٰ کا سا تھا۔ دونوں میں ذریعۂ تعلیم کوئی کلاسیکی زبان ہوتی تھی (ایک میں سنسکرت اور دوسرے میں فارسی) اور دونوں میں تعلیم روایتی طریقوں سے دی جاتی تھی۔ دونوں میں استادوں کو معاوضہ ان میں سے ایک یا ایک سے زیادہ صورتوں میں دیا جاتا تھا: جیسے حکمرانوں کے دیے ہوئے زمین کے عطیے، عام لوگوں اور شاگردوں کی طرف سے کبھی کبھی ملنے والے تحائف، متموّل شہریوں کی دی ہوئی مراعات، کھانے، کپڑے اور دوسری اشیاء کی صورت میں ادائیگی۔ دونوں قسم کے اداروں میں کچھ اساتذہ ایسے تھے جو نہ صرف یہ کہ پڑھاتے مفت تھے بلکہ وہ طالب علموں کے لیے کھانے پینے اور رہنے کا بھی انتظام کرتے تھے۔

عموماً اسکولوں کے پاس ان کی اپنی مخصوص عمارتیں نہیں ہوتی تھیں۔ استاد خود اسے بناتے تھے یا اس کی تعمیر کا خرچ دوستوں یا سرپرستوں سے ملتا تھا۔ عام لوگوں کے چندوں سے بھی عمارت

کی تعمیر کا کام ہوتا تھا۔ زیادہ تر اسکول مقامی مندروں اور مسجدوں میں لگتے تھے اور اکثر یہ بھی ہوتا تھا کہ کسی مقامی متمول آدمی یا سرپرست یا خود استاد ہی کے گھر پر اسکول چلتا تھا۔ اسکولوں میں عام طور پر بچے خاصی کم عمری ہی میں داخل ہو جاتے تھے اور جب تک چاہتے تھے تعلیم حاصل کرتے تھے۔ اکثر یہ مدت بارہ سال یا اس سے بھی زیادہ ہوتی تھی۔ یہ بات یاد رکھنے کی ہے کہ اسکولوں میں روزمرہ کے کاموں میں حکومت کا کوئی عمل دخل نہیں تھا۔ ان اسکولوں کا کام عالم فاضل افراد کے ذریعہ چلتا تھا اور یہ لوگ اس کام کو ایک مذہبی جذبے کے ساتھ انجام دیتے تھے نہ کہ کسی مالی منفعت کے لیے۔

اعلیٰ تعلیم کی ہندو پاٹھ شالاؤں کو عام طور پر صرف برہمن چلاتے تھے اور ان میں طالب علموں کی بڑی اکثریت بھی برہمنوں کی ہوتی تھی۔ ان پاٹھ شالاؤں کے طالب علموں میں عورتیں بالکل نہیں تھیں اور نہ ہی ان جاتیوں کا کوئی طالب علم تھا جنھیں مقدس کتابیں پڑھنے کا کوئی حق نہیں ہوتا۔ دوسری طرف فارسی اور عربی مدرسوں میں حالاں کہ استاد عام طور پر مسلمان ہوتے تھے مگر کسی مدرسے میں فارسی کا ہندو استاد ہونا کوئی تعجب کی بات نہیں سمجھی جاتی تھی۔ عدالت کی زبان فارسی ہونے کی وجہ سے مسلمانوں کے چلائے ہوئے ان فارسی مدرسوں میں بہت سے ہندو فارسی پڑھتے تھے۔ بنگال کے بعض اضلاع میں ایڈم نے یہ بھی دیکھا کہ فارسی مدرسوں میں طالب علموں کی اکثریت ہندو طلبا کی تھی۔

(ج) دیسی ابتدائی مدرسے

اس زمانے میں اعلیٰ تعلیم کے ادارے آج کل کے کالجوں سے ملتے جلتے تھے۔ ان اداروں میں عموماً مذہبی تعلیم جو اس زمانے کی اعلیٰ ترین تعلیم سمجھی جاتی تھی، دی جاتی تھی۔ ان کا اصل مقصد مولوی اور پنڈت تیار کرنا تھا اور عوام ان کی امداد زیادہ تر مذہبی محرکات کی بنا پر کرتے تھے۔ گو کہ ان اداروں کی عام لوگوں میں بڑی عزت تھی لیکن حقیقت یہ ہے کہ اپنے مخصوص کردار، قدامت پرستانہ مزاج، دقیانوسی نظریات اور فرسودہ طریقۂ تعلیم کی بنا پر یہ تعلیمی نظام کے کمزور اور غیر مفید حصہ بن کر رہ گئے تھے۔

مگر عوام میں تعلیم کو پھیلانے کی خاص ایجنسی یعنی دیسی ابتدائی مدرسے اگرچہ معمولی قسم کے مگر بڑے مفید ادارے تھے۔ ان میں دی جانے والی تعلیم کارآمد ہوتی تھی جو عام طور پر ابتدائی نوشت و خواند اور حساب کی تعلیم تک محدود رہتی تھی۔ اس تعلیم نے پنڈتوں اور مولویوں کی روحانی احتیاجات کی تکمیل تو نہیں کی مگر چھوٹے زمینداروں اور بڑے کاشتکاروں کی روزمرہ کی ضرورتوں کو پورا کیا۔

اسے کوئی مذہبی احترام حاصل نہیں ہوا اسی لیے سرکاری یا غیر سرکاری کسی وقف کی آمدنی کا بھی کوئی سہارا اس کے پاس نہیں تھا۔ اس میں کام کرنے والے اساتذہ معمولی صلاحیتوں کے لوگ تھے اور بسا اوقات وہ صرف اتنا ہی جانتے تھے جتنا کہ وہ اسکول میں پڑھاتے تھے۔ ان کے معاوضے بھی اعلیٰ تعلیم کے اداروں میں کام کرنے والے اساتذہ کے مقابلے میں بہت کم ہوتے تھے اور ان چند استادوں کے علاوہ جن کا نان نفقہ کسی متمول فرد کے ذمہ ہو، اکثر استادوں کا معاوضہ چھوٹے چھوٹے چندوں اور اسکول میں پڑھنے والے بچوں کے والدین کے وقتاً فوقتاً دیے ہوئے تحائف پر منحصر ہوتا تھا۔ کبھی کبھی یہ بھی ہوتا تھا کہ اسکول میں کام کرنے والے اساتذہ اپنی گزر اوقات کے لیے کوئی دوسرا کام کرتے تھے اور تدریس کا کام ایک ضمنی کام ہوتا تھا۔ یہ بات بھی قابلِ لحاظ ہے کہ اعلیٰ تعلیمی اداروں کے مقابلے میں ان اسکولوں کے طالب علموں میں ایک چھوٹی سی تعداد لڑکیوں کی بھی شامل تھی اور اگرچہ اونچی ذات کے بچوں کی اکثریت ہوتی تھی مگر بہت سی دوسری ذاتوں کے بچے بھی ان اسکولوں میں پڑھتے تھے۔

دیسی ابتدائی اسکولوں کے چند پہلو بڑے قابلِ توجہ ہیں مثلاً ان اسکولوں میں سامان بہت سادہ اور معمولی ہوتا تھا۔ ان کی اپنی کوئی عمارت نہیں ہوتی تھی۔ یہ کبھی خود استاد یا پھر کسی سرپرست کے گھر میں لگتے تھے یا مقامی مندر میں اور کبھی کسی درخت کے نیچے تدریس کا کام ہوتا تھا۔ چھپی ہوئی کتابیں نہیں تھیں اور بچوں کے استعمال میں آنے والی سلیٹ اور پنسلیں ایسی ہوتی تھیں جو خود محلے میں بنائی جا سکتی تھیں۔ تدریس کے اوقات اور کام کے ایام، مقامی ضرورتوں کو سامنے رکھ کر بڑی خوبی کے ساتھ طے کر لیے جاتے تھے۔ اسکول عام طور پر چھوٹا ہی ہوتا تھا۔ طالب علموں کی تعداد ایک دو سے لے کر زیادہ سے زیادہ دس یا پندرہ تک ہوتی تھی اس لیے جماعتیں نہیں تھیں اور نہ ہی داخلوں کا کوئی زمانہ مقرر تھا۔ طالب علم کسی وقت بھی اسکول میں داخل ہو سکتا تھا۔ وہ داخلے کے بعد بذاتِ خود ایک جماعت بن جاتا تھا اور تعلیم میں خود اپنی صلاحیتوں کے مطابق آگے بڑھتا رہتا۔ جب وہ دیکھتا کہ وہ جو کچھ حاصل کرنا چاہتا تھا، حاصل کر چکا ہے، یا اس اسکول میں جو کچھ سیکھا جا سکتا تھا وہ ختم ہو گیا تو وہ اسکول چھوڑ دیتا تھا۔ سینئر لڑکوں سے جونیر لڑکوں کو پڑھوانے کا طریقہ بڑے اسکولوں میں بہت مقبول تھا۔ تدریس کا یہی طریقہ مدراس پریسیڈنسی کے چیپلین ڈاکٹر بل کو بہت پسند آیا۔ چنانچہ انھوں نے اس طریقہ کو غریب بچوں کی تعلیم کے لیے ایک کم خرچ اور موثر طریقے کی حیثیت سے انگلستان میں روشناس کرایا۔ بعد کو انگلستان میں یہ طریقہ مانیٹوریل سسٹم یا مدراس سسٹم کے نام سے مشہور ہوا۔ نصاب بہت محدود تھا۔ اس میں لکھنا پڑھنا، حساب (تحریری اور

زبانی دونوں) اور بہی کھاتہ (لکھنا) شامل تھا۔ موجودہ فیس جیسی کوئی چیز نہیں تھی مگر تمام والدین جو اپنے بچوں کو اسکول بھیجتے تھے استاد کو نقد یا جنس کی شکل میں کچھ نہ کچھ معاوضہ ضرور دیتے تھے۔ معاوضے کی رقم یا مقدار کا تعین تو والدین کی استطاعت پر منحصر تھا ہی، اس کی ادائیگی کا وقت بھی والدین کی سہولت کے پیشِ نظر طے پاتا تھا۔

مقامی ماحول سے مطابقت پیدا کرنے کی صلاحیت اور مختلف معاشی حالات اور سیاسی نشیب و فراز میں صدیوں اپنے وجود اور مقبولیت کو قائم رکھنا ابتدائی تعلیم کے دیسی نظام کی اصل خوبیاں ہیں۔ اس کی بڑی خرابی یہ تھی کہ لڑکیوں اور ہریجنوں کو تعلیم سے محروم کر دیا گیا تھا۔ اس خرابی کے ساتھ کچھ اور خرابیاں بھی تھیں (حالاں کہ تعلیم کے جدید تصورات کو پچھلے عہد پر تھوپنے کا نقص اس جائزہ میں موجود ہے) جیسے استادوں کی ٹریننگ اور اچھی تعلیم کی کمی۔ محدود نصاب اور سزاؤں کے سخت طریقے۔[1]

(د) عام تعلیم کی وسعت

ایسا لگتا ہے کہ اسکول خصوصاً گھریلو تدریس کے مراکز سارے ملک میں بکثرت موجود تھے۔ معمولی ہی مگر تدریس کا کچھ نہ کچھ انتظام چھوٹے چھوٹے اور ایسے گاؤں میں بھی موجود تھا جہاں برطانوی حکومت کے لیے برسوں تک ابتدائی مدرسہ قائم کرنا اور چلانا مشکل رہا تھا۔ خواندگی کی شرح مردوں کی بالغ آبادی میں آٹھ اور بارہ فی صدی کے درمیان تھی اور کل آبادی کے لحاظ سے چار اور چھ فی صدی کے درمیان۔ بعض اونچی ذاتوں میں تو مردوں کی ساری کی ساری تعداد خواندہ تھی جب کہ تمام ذاتوں کی عورتیں (بہ استثنائے چند) اور بہت سی نیچی ذاتوں کی پوری کی پوری آبادی بالکل ان پڑھ تھی۔

(ہ) دیسی تعلیم کی انحطاطی حالت

ماخذوں کے مطالعے سے ایک اور پہلو جو سامنے آتا ہے وہ یہ ہے کہ ۱۹ ویں صدی کے آغاز میں چاروں طرف پھیلی ہوئی طوائف الملوکی اور برطانوی عہد میں عوام کے بڑھتے ہوئے

---

[1] کلکتہ ریویو نمبر ۴ ص ۳۳۴

افلاس کی وجہ سے دیسی نظامِ تعلیم میں بہت تیزی سے انحطاط آرہا تھا۔[1]

۱۴۔ مناسب ترمیم واضافے کے ذریعے دیسی نظامِ تعلیم کو ایک قومی نظامِ تعلیم بنانے کے امکانات

دیسی نظامِ تعلیم کی وسعت اور کردار کی گذشتہ بحث ہمیں اپنے اصل موضوع کی طرف لاتی ہے یعنی کیا اس نظامِ تعلیم میں ایسے امکانات پائے جاتے تھے جو مناسب ترمیم واضافے کے بعد اسے ایک قومی نظامِ تعلیم بنا سکتے۔ ہماری رائے میں یہ امکانات یقیناً موجود تھے۔ ہم اس نتیجے پر دو عام وجوہ کی بنا پر پہنچے ہیں۔ پہلی وجہ تو یہ کہ ہم یہ دیکھتے ہیں کہ تعلیمی اعتبار سے آج کے تمام ترقی یافتہ ملکوں کے قومی نظامِ تعلیم کی تعمیر باوجود اپنی تمام خامیوں کے وہاں کے روایتی نظام کی بنیادوں پر ہوئی ہے مثلاً انگلستان میں عام طور پر تعلیم کی ترویج وہاں کے ناقص رضاکارانہ اسکولوں میں بتدریج ترمیم و اضافے کے ذریعے ہی ہوئی۔ سر مائیکل سیڈلر جیسا صاحب الرائے اس طریقۂ کار کو حق بجانب ٹھیراتا ہے اور عام تعلیم کی ترویج میں ان اسکولوں کی گراں قدر خدمات پر خراجِ تحسین پیش کرتا ہے۔ وہ کہتا ہے "حالاں کہ اساتذہ تربیت یافتہ نہیں تھے اور اکثر معلمی کے لائق بھی نہیں تھے۔ اور اگرچہ عمارتیں عام طور پر اسکول کے لیے مناسب نہیں تھیں، کتابیں بھی تعداد میں کم اور گھٹیا معیار کی تھیں اور طالب علموں کی حاضری انتہائی بے قاعدہ اور ناقابلِ اطمینان تھی مگر پھر بھی تسلیم کرنا ہوگا کہ "پہلا قدم" اٹھایا جا چکا تھا اور بچے اسکول کی زندگی سے مانوس بھی ہو گئے تھے"[2]

اس نتیجے پر پہنچنے کی دوسری وجہ یہ ہے کہ ہمارے نقطۂ نظر کی تصدیق بہت سے برطانوی حکام اور کارکن بھی کرتے ہیں۔ مثال کے طور پر ایڈم کو اس بات کا کامل یقین تھا کہ ہندوستان میں ایک قومی نظامِ تعلیم، دیسی اسکولوں ہی کی بنیاد پر قائم کیا جا سکتا ہے۔ اس نے کہا تھا۔

"یہ ادارے چاہے جس طرح بھی چل رہے ہوں، چاہے ترقی پذیر ہوں یا جمود یا انحطاط کے عالم میں ہوں، عام قومی تعلیم کے لیے قابلِ اعتماد اور مستحکم

---

[1] نوراللہ اینڈ نائک، ہسٹری آف ایجوکیشن ان انڈیا ڈیورنگ دی برٹش پیریڈ ص ۴۳۔۴۴

[2] اسپیشل رپورٹس آن ایجوکیشنل سبجکٹس جلد ۲ ص ۴۹۹

بنیادیں فراہم کرتے ہیں۔ ہم بنیادوں کو گہرا کر سکتے ہیں، بنیادوں کو بڑھا سکتے ہیں، اوپر کے ڈھانچے کو بہتر وسیع اور خوب صورت بنا سکتے ہیں مگر بنیادیں تھی ہیں جن پر عمارت اٹھائی جانی چاہیے۔ تمام لوگ، خصوصاً غیر تعلیم یافتہ یا نیم تعلیم یافتہ ہیئت اور مواد دونوں کو ایک ہی سی اہمیت دیتے ہیں اور ہیئت چوں کہ عموماً روایتی ہوتی ہے اس لیے اصلاحی کاموں میں ضرورت اس بات کی ہے کہ قدیم ہیئتوں کو ترک کرکے مخالفت مول لینے کے بجائے ان ہیئتوں کو جاری رکھ کر سب کی ہمدردیاں حاصل کرلی جائیں۔ اس کے علاوہ اس بات کا بھی امکان ہے کہ یہ ہیئتیں اگرچہ شروع میں مناسب نہ معلوم ہوتی ہوں مگر ایک طویل عرصے تک استعمال میں رہنے کی وجہ سے ان لوگوں کے طریقوں، عادتوں اور عام کردار سے مطابقت حاصل کریں جنھیں ہم ان کے ذریعے فائدہ پہنچانا چاہتے ہیں۔ پھر یہ بھی ہو سکتا ہے کہ جن دوسری ہیئتوں کو ہم رائج کرنا چاہتے ہیں وہ درحقیقت پرانی ہیئتوں کی جگہ لینے کے لیے مناسب ہی نہ ہوں۔ اس لیے تعلیم کی نشوونما اور اس کی بہتری کی تمام اسکیموں کو اگر مؤثر اور مستقل بنانا ہے تو ملک کے موجودہ رائج اداروں کو اُن ہی بنیادوں پر چلانا پڑے گا جو ہمیشہ سے چلی آرہی ہیں۔ وہ عوام کے تصورات کے مطابق ہیں اور عوام کے دلوں میں ان کے لیے احترام اور عزت کا جذبہ ہے۔ ان کے واسطے کچھ کرنے کے لیے ہمیں ان کے ساتھ مل کر کچھ کرنا چاہیے اور ان کے ساتھ مل کر کچھ کرنے میں انھیں اپنے ساتھ شوق اور سمجھ داری سے کام کرنے پر تیار کرنا چاہیے۔ مختصر یہ کہ ان کی ترقی کے لیے خود ان ہی کو آلۂ کار بنانا چاہیے۔ لیکن یہ کام کیسے ہوگا جب تک کہ ہم اپنے آپ کو اور اپنی ترقیاتی اسکیموں کو ان سے اور ان کے اداروں سے ہم آہنگ نہ کریں؟"[1]

اسی لیے ایڈم نے سفارش کی کہ:

اعلیٰ یا ادنیٰ تمام قسموں کے موجودہ دیسی ادارے عوام کے کردار کو بلند

---

[1] ایڈم کی رپورٹ، کلکتہ ایڈیشن ۱۷۱۱۔۱۲

کرنے اور بہتر کرنے کے سب سے اچھے ذرائع ہیں اور یہ کہ اس مقصد کے لیے ان اداروں کو استعمال کرنا سب سے زیادہ آسان، سب سے زیادہ محفوظ سب سے زیادہ مقبول اور سب سے زیادہ سستا طریقہ ہوگا۔ تعلیم جیسے موضوع کے لیے دیسی ذہن کو جس تحریک کی ضرورت ہے اُسے پیدا کرنے اور اپنی نشوونما کے لیے خود اپنی سعی کو بروئے کار لانے کا جذبہ بیدار کرنے کے لیے یہی منصوبہ سب سے زیادہ مؤثر ہوگا جس کے بغیر دوسرے ذرائع بھی بروئے کار نہ آسکیں گے۔

ان عام مشاہدات کے بعد ایڈم نے دیسی اسکولوں کی نشوونما کے لیے مندرجہ ذیل منازل میں اپنے منصوبے کا لائحہ عمل واضح کیا ہے۔

(الف) پہلا قدم۔ ایک یا ایک سے زیادہ اضلاع کا انتخاب جن میں منصوبے کو ایک تجربے کی شکل میں چلایا جاسکے۔

(ب) دوسرا قدم۔ منتخب ضلعے یا اضلاع میں تعلیم کا ایک تفصیلی سروے۔ یہ سروے بالکل اسی ڈھنگ پر کیا جائے گا جس ڈھنگ سے خود اس نے اپنی تحقیقات کا کام کیا تھا۔

(ج) تیسرا قدم۔ طالب علموں اور استادوں کے استعمال کے لیے جدید ہندوستانی زبانوں میں کتابوں کی تیاری۔

(د) چوتھا قدم۔ منصوبے کے چیف ایگزیکٹو آفیسر کی حیثیت سے ہر ضلعے میں ایک ممتحن کا تقرر۔ اس ممتحن کے فرائض میں اپنے علاقے کا سروے، استادوں سے ملنا کتابوں کی وضاحت کرنا، امتحانات کا انتظام کرنا، انعامات دینا اور کامیابی کے ساتھ منصوبے کی تکمیل کا بحیثیت مجموعی ذمہ دار ہونا۔

(ہ) پانچواں قدم۔ کتابیں استادوں میں تقسیم کرنا اور امتحان لینا اور امتحان میں کامیاب ہونے والوں کو انعامات دے کر انھیں کتابوں کے مطالعے پر آمادہ کرنا۔ ایڈم نے ایسے نارمل اسکولوں کی بھی سفارش کی جن میں دیسی اسکولوں کے اساتذہ اپنے طالب علموں کا نقصان کیے بغیر اپنی تعلیمی استعداد کو بہتر کرنے کے لیے چار سال ایک برس میں ایک سے تین مہینے تک آسکتے تھے۔

(و) چھٹا قدم۔ استادوں کی ہمت افزائی کرنا کہ وہ امتحانات دے کر اور انعامات تقسیم کر کے اپنے طالب علموں کو اپنا حاصل کردہ تازہ ترین علم عطا کریں۔

(ن) ساتواں قدم ۔۔ گاؤوں کے اسکولوں کے لیے زمین کے عطیے دینا تاکہ اساتذہ گاؤوں میں رہ کر دیسی بچوں کو تعلیم دینے پر راضی ہو جائیں۔ ایڈم نے بہت سے وہ ذرائع بھی تجویز کیے جن سے زمینوں کے ایسے عطیے مل سکتے تھے یا حکومت انھیں حاصل کر سکتی تھی۔

دیسی اداروں کی نشو و نما کے دوسرے منصوبے جنھیں منرو، ایل فنسٹن، ٹھامسن اور لیٹز جیسے مختلف ماہرینِ تعلیم اور منتظمین نے تیار یا تجویز کیا اور جو ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ یا انڈین ایجوکیشن کمیشن ۱۸۸۲-۸۳ء کی رپورٹ جیسی بہت سی تعلیمی دستاویزوں میں تفصیل سے بیان کیے گئے ہیں۔ ان کا تذکرہ موقع پر کیا جائے گا۔ یہ تمام تجویزیں زیادہ تر توجہ سے محروم رہیں۔ ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کے حکام نے دیسی نظام کو مٹنے دیا اور اپنا وقت اور اپنی توانائی ایک نئے نظام تعلیم کی تخلیق کی نذر کر دی۔

اس سے پہلے کہ ہم ہندوستان کے دیسی نظام تعلیم کی بحث کو ختم کریں ہم فخر کے ساتھ اس بات کی طرف اشارہ کرنا چاہیں گے کہ انگلستان میں مانیٹوریل سسٹم کا خیال ہندوستان کے دیسی اسکولوں کی دین ہے۔ تاریخ داں ہندوستانی تعلیم میں انگلستان کے حصّے کا تو ذکر کرتے ہیں مگر عام طور پر اس عظیم حصّے کو بھول جاتے ہیں جو خود انگلستان کے غریب طبقوں کی تعلیم کی اشاعت میں ہندوستان کا رہا ہے۔ مدراس پریسیڈنسی کے چیپلن ڈاکٹر بل پہلے انگریز تھے جنھوں نے ہندوستان کے دیسی اسکولوں میں عام طور پر رائج مانیٹروں کی مدد سے پڑھانے کے طریقے کی اصل قدر و قیمت کو سمجھا۔ ڈاکٹر بل نے محسوس کیا کہ اس سسٹم کا سب سے بڑا فائدہ یہ تھا کہ اس کے ذریعہ ایک استاد ایک وقت میں طالب علموں کی بڑی تعداد کو سنبھال لیتا تھا اور بہت کم صرفے سے تعلیم کی اشاعت کا کام کیا جا سکتا تھا اس لیے انگلستان میں اس سسٹم کو اپنانے کی وکالت انھوں نے ایک کتاب میں کی جس کا نام تھا:

An Experiment in Education made at the Male Asylum at Madras, suggesting a system by which a School or a family may teach itself under the superintendence of the Master or Parent (1798).

اس کتاب کی طرف کافی توجہ کی گئی اور آخر کار یہ سسٹم انگلستان میں عام طور پر اپنا لیا گیا۔ یہ نظام جسے مدراس سسٹم یا مانیٹوریل سسٹم کے نام سے پکارا جاتا ہے، وہ مخصوص طور

تھا جس کے ذریعہ ۱۸۰۱ء اور ۱۸۵۴ء کے درمیان انگلستان نے بہت کم لاگت سے ابتدائی تعلیم کی اشاعت میں کامیابی حاصل کی۔ اسے قسمت کی ستم ظریفی کہیے کہ ہندوستان کے دیسی اسکول انگلستان میں تعلیم کی ترویج میں اس طرح معاون ثابت ہوئے اور خود یہاں تعلیم عامّہ کو پھیلانے میں ان سے کوئی فائدہ نہیں اٹھایا گیا۔

ہندوستان میں جدید تعلیمی نظام کی تعمیر دیسی نظام کی بنیادوں پر ہونی چاہیے تھی اور ہمارے منتظمین کو چاہیے تھا کہ اپنی کوششوں کا رُخ ان اداروں کی ترقی اور انھیں تعلیم کے جدید نظام سے مربوط کرنے کی طرف کرتے۔ مگر یہ کبھی نہیں ہوا۔ اگر ہمت افزائی کی کچھ کوششیں کی گئیں تو وہ اعلیٰ تعلیم کے اداروں کی، جو بلاشبہ دیسی تعلیم کے کمزور ادارے تھے۔ مگر یہ کوششیں بھی جلد ہی ترک کردی گئیں۔ جال کی طرح ہر طرف پھیلے ہوئے ابتدائی اسکولوں کو وہ توجہ کبھی نصیب نہ ہوسکی جس کے یہ مستحق تھے۔ ایڈم، منرو اور تھامسن جیسے مفکرین کے وعظ و نصیحت، ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ کی ہدایات اور انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات کے باوجود دیسی ابتدائی اسکولوں کو یا تو اصلاح کی غیر منظم کوششوں نے ختم کر دیا یا وہ کھلے مقابلے میں تباہ ہوگئے یا نری بے توجہی نے انھیں موت کے گھاٹ اُتار دیا۔

بالآخر نتائج تباہ کن نکلے۔ یہ صحیح ہے کہ ہندوستان میں تعلیم کے ایک جدید نظام کی تخلیق کی کوششیں ایسٹ انڈیا کمپنی کے حکام اور بعد کو ایجوکیشن ڈپارٹمنٹس کی طرف سے ہوئی تھیں مگر بہت سے اسباب تھے جن کی بنا پر عمل کی رفتار سست رہی اور یہ ساری کوششیں دیسی اسکولوں کے نقصان کی تلافی نہ کرسکیں۔ اسی لیے ہم دیکھتے ہیں کہ ۱۹۲۱ء میں ہندوستان کی تعلیمی حالت ۱۸۲۱ء کی تعلیمی حالت سے بہتر نہیں تھی اور اس عرصے میں مشرق اور مغرب کی جو قومیں تعلیمی ترقی میں ہمارے برابر تھیں بلکہ ۱۸۲۱ء میں ہم سے پیچھے تھیں ایسی تیزی سے ترقی کرگئیں کہ ہندوستان نے اپنی وہ برتر حیثیت کھودی جو اسے قوموں کے درمیان حاصل تھی اور وہ دنیا کے انتہائی پچھڑے ہوئے ملکوں میں سے ایک ہوگیا۔

دوسرا باب

ایسٹ انڈیا کمپنی ہندوستانیوں کی تعلیم کی ذمہ داری قبول کرتی ہے

(۱۶۰۰ء — ۱۸۲۳ء)

۱۔ ایسٹ انڈیا کمپنی کی تعلیمی اور تبدیلِ مذہب کی سرگرمیاں ۱۶۰۰ء — ۱۷۶۵ء

اس عہد میں ایسٹ انڈیا کمپنی ایک خالص تجارتی ادارہ تھی اس لیے یہ توقع کرنا ہی نہیں چاہیے کہ وہ ہندوستانی عوام کی تعلیم کے لیے کوئی قدم اٹھاتی۔ مگر این۔ این۔ لا کا کہنا ہے کہ کمپنی اس شروع کے زمانے میں بھی اپنے ماتحت علاقوں میں مذہب کو اور تعلیمی سرگرمیوں کو بڑھاوا دینے میں مصروف رہی۔ چنانچہ اپنے ہم وطنوں میں عیسائی مذہب کی تبلیغ کرنے والے ہندوستانیوں کی بھرتی اور ان کے فرائض کی ادائیگی میں مدد دینے والی تعلیم کے انتظام کے سلسلے میں[1] کئی قدم ۱۶۱۴ء میں اٹھائے گئے تھے۔ یہ بات بھی ریکارڈ میں موجود ہے کہ ایک ہندوستانی نوجوان جس کا بپتسمہ کنگ جیمس اول نے کیا تھا اور اس کا نام پیٹر رکھا تھا عیسائی عقائد کی تعلیم دینے کے لیے انگلستان لے جایا گیا تھا۔ پیٹر کے بعد کے حالات کا پتہ نہیں چلتا[2]۔ ۱۶۵۹ء میں کورٹ آف ڈائرکٹرز نے

---

[1] این این لا، پروموشن آف لرننگ ان انڈیا بائی ارلی یوروپین سیٹلرس صہ ۸-۷

[2] ایضاً صہ ۷

ہندوستانیوں میں عیسائیت کی تمام امکانی ذریعوں سے تبلیغ کرنے کی اپنی دلی خواہشات کا اظہار بڑے واضح طور پر کیا اور اپنے جہازوں پر مشنریوں کو آنے کی اجازت دی[1] مسیحیت کے اس جوش کو معاصر انگلستان میں بڑا سہارا ملا جہاں مذہبی سرگرمیوں کے احیاء کا زور شور تھا۔ چنانچہ ۱۶۹۸ء میں جب چارٹر آف دی کمپنی کی تجدید ہوئی تو پارلیمنٹ نے مشہور مشنری دفعہ کو اس میں شامل کر دیا۔ اس دفعہ کی رو سے کمپنی کو اپنے تمام کارخانوں میں پادری رکھنے اور پانچ سو ٹن یا اس سے زیادہ کے ہر جہاز میں ایک چیپلن لانے کی ہدایت کی گئی تھی۔ پادریوں کو پرتگالی زبان سیکھنا پڑتی تھی کیوں کہ فیکٹریوں کے چھوٹے ملازموں میں یہ زبان عام طور پر سمجھی جاتی تھی۔ اس کے ساتھ ساتھ انھیں اس علاقے کی زبان سے بھی واقفیت حاصل کرنا ہوتی تھی جہاں وہ جاکر رہتے تھے۔ یہ سب اس لیے ضروری تھا کہ وہ اسی کمپنی کے ملازموں یا اس کے ایجنٹوں کے ہاں ہونے والے ملازم گنٹوؤں (GENTOOS) کو پروٹسٹنٹ مذہب کی تعلیم اچھی طرح دے سکیں[2] چارٹر نے کمپنیوں کو اپنی تمام چھاؤنیوں اور فیکٹریوں میں جہاں بھی ضرورت ہو، اسکول قائم کرنے کی ہدایت کی تھی۔ اس ہدایت کے پہلے حصے کا مطلب درحقیقت یہ ہے کہ کمپنی سے یہ توقع کی جاتی تھی کہ وہ چاہے بحیثیت مجموعی تمام لوگوں میں عیسائی مذہب کی تبلیغ نہ کرے مگر کم از کم اپنے تمام ہندو ملازمین میں عیسائی مذہب کو ضرور پھیلائے گی۔

کیا تبلیغ مذہب کی ان سرگرمیوں کو ہندوستان میں کمپنی کی تعلیمی سرگرمیوں کا آغاز کہا جا سکتا ہے؟ یہ سوال اکثر کیا جاتا ہے۔ بعض مورخین کا خیال ہے کہ یہ کہنا درست ہوگا مگر ہندوستانیوں کی تعلیم اور ان کے مذہب کو بدل کر انھیں عیسائی بنانے کو ایک ہی بات سمجھنا صحیح نہ ہوگا۔ اگرچہ مشنریوں اور ایسٹ انڈیا کمپنی کے حکام میں اس وقت یہ خیال عام تھا۔ لیکن کوئی ماہر تعلیم اس خیال کی تائید نہیں کر سکتا اور یہ کہنا زیادہ صحیح ہوگا کہ کمپنی کی تبدیلِ مذہب کی ان سرگرمیوں کا ہندوستان کی تعلیم سے کوئی واسطہ نہیں تھا اور پھر ہندوستان میں تعلیم کی جو جدید تحریک ۱۸۱۳ء کے چارٹر سے شروع ہوئی تھی اس میں ان سرگرمیوں کا کوئی حصہ نہیں ہے۔

پھر ۱۶۹۸ء کے چارٹر میں مشنری دفعہ کی اہمیت کیا ہے؟ یہ کہا جا سکتا ہے کہ

---

[1] ڈبلیو۔ ایچ۔ شارپ: سلیکشنز فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۱ صہ ۳

[2] سر سی۔ البرٹ: گورنمنٹ آف انڈیا صہ ۲۹

چارٹر کی اس دفعہ نے ہندوستانیوں کی تعلیم کی نہیں بلکہ برطانوی مقبوضات میں رہنے والے یورپین اور اینگلو انڈین بچوں کی تعلیم کی بنیاد ضرور رکھی۔ اس چارٹر کی ہدایت کے مطابق تینوں صوبوں کے قصبوں میں چیپلنوں کا تقرر ہوا۔ انھوں نے عیسائی بچوں اور خاص طور پر ہندوستانی بیویوں سے کمپنی کے سپاہیوں کے بچوں اور اینگلو انڈین بچوں کی دیکھ بھال اور تعلیم کو اپنا مقدس فرض جانا۔ ان بچوں کی طرف سے عام طور پر لاپروائی برتی جاتی تھی اس لیے چیپلن انھیں عیسائی بنانے اور ان کی مناسب تعلیم و تربیت کے لیے بہت متفکر رہتے تھے۔ اس مقصد کے پیش نظر انھوں نے چندے جمع کیے اور CHARITY یعنی خیراتی اسکول قائم کیے۔ اسکولوں کا یہ نام انگلستان سے مستعار تھا اور یہ ظاہر کرتا تھا کہ یہ اسکول چندے سے چلتے تھے اور بنیادی طور پر یتیم اور مفلس بچوں کے لیے تھے۔

اٹھارویں صدی میں ہندوستان میں چلنے والے انتہائی اہم خیراتی اسکولوں کا یہ آغاز تھا۔ ان اسکولوں کے طریقۂ کار کا اندازہ این۔این۔ لا کی دل چسپ کتاب PROMOTION OF LEARNING IN INDIA BY EARLY EUROPEAN SETTLERS میں دی ہوئی تفصیلات سے لگایا جا سکتا ہے۔ ۱۶۹۸ء کے فوراً بعد کے زمانے میں ایسا لگتا ہے کہ کمپنی کے ان چیپلنوں نے چارٹر میں دی گئی ہدایات کی حرف بہ حرف پیروی کی اور پرتگالی زبان کے اسکول قائم کیے جو اس وقت کمپنی کی فیکٹریوں میں عام طور پر بولی جاتی تھی مگر یہ کوشش مقبول نہیں ہوئی۔ جلد ہی اسے ترک کر کے انگریزی کو ذریعۂ تعلیم بنانا پڑا۔ اس نئے نمونے پر قائم ہونے والا سب سے پرانا اسکول مدراس کا St. Marry's Charity School تھا جس کی بنیاد ۱۷۱۵ء میں ریورنڈ ڈبلیو اسٹی وین سن نے رکھی تھی۔ اس اسکول کے اخراجات متروکہ جائدادوں، عطیوں اور کمپنی کی طرف سے وقتاً فوقتاً دی جانے والی امداد سے چلتے تھے۔ ۱۷۱۸ء میں ایسے ہی اصولوں پر ایک Charity School، ریورنڈ رچرڈ کوب نے بمبئی میں قائم کیا۔ ۱۷۲۰ء اور ۱۷۳۱ء کے درمیان کسی وقت ایک ایسا ہی اسکول کلکتے کے چیپلن بیلاری نے قائم کیا۔ اس وقت کی دستاویزوں سے اس بات کا پتہ چلتا ہے کہ اس اسکول کی نئی عمارت ۱۷۳۹ء میں تعمیر ہوئی تھی۔ ۱۷۸۷ء میں مدراس میں لڑکیوں کا یتیم خانہ کھولا گیا۔ گورنر کیمبل کی بیوی نے اس کے لیے چندہ جمع کرنے میں بڑا نمایاں حصّہ لیا تھا اس لیے اس یتیم خانے کا نام ان کی بیوی کے نام پر LADY CAMBELL FEMALE ORPHAN ASYLUM

رکھا گیا۔ مدراس میں وہاں کے چیپلن ریورنڈ ڈاکٹر اینڈریو بل نے ایک مردانہ یتیم خانہ قائم کیا۔ یہ اسکول بڑی تاریخی اہمیت کا حامل ہے کیوں کہ یہی وہ جگہ ہے جہاں ڈاکٹر بل نے مانیٹوریل سسٹم کی آزمایش کی تھی جسے بعد میں انھوں نے انگلستان میں روشناس کرایا تھا۔

ایسٹ انڈیا کمپنی نے ان خیراتی اسکولوں کی امداد مختلف طریقوں سے کی مثال کے طور پر (الف) ان کو چلانے کے لیے مستقل امداد مقرر کی (ب) ان کی امداد کے لیے لاٹری چلانے کی اجازت دی (ج) عمارتوں کی تعمیر کے لیے امداد دی یا ان کے لیے زمین فراہم کی۔ (د) اپنے حکام کو ان اسکولوں کے لیے چندہ جمع کرنے، اس کے خازن بننے یا دوسرے کسی عہدے کو قبول کرنے کی اجازت دی (ہ) وقتاً فوقتاً اسکول کی عمارت کی مرمت کرائی اور (و) نسبتاً اونچی شرح پر ان اسکولوں کے چندے کو امانت کی طرح جمع کرنا منظور کیا۔ اس سب کے باوجود ہمیں یہ بات ماننا چاہیے کہ یہ اسکول کمپنی کی دی ہوئی امداد سے زیادہ عطیوں اور چندوں سے چلتے تھے۔

۲۔ ۱۷۶۵ء اور ۱۸۱۳ء کے درمیان کمپنی کی تعلیمی پالیسی

۱۷۶۵ء کے بعد جب کمپنی ایک سیاسی قوت بن گئی تو اس کی تعلیمی پالیسی میں تبدیلی آئی۔ ابھی تک کمپنی نے اپنی ساری توجہ یورپین اور اینگلو انڈین بچوں کی تعلیم تک محدود رکھی تھی۔ اب اس نے یہ محسوس کرنا شروع کیا کہ اسے ہندوستانیوں کے لیے بھی کچھ کرنا چاہیے۔ سیاسی طور پر کمپنی ان ہندو اور مسلمان حکمرانوں کی جانشین تھی جنھوں نے کلاسکی زبانوں میں اعلیٰ تعلیم دینے کے لیے (الف) مدرسے اور پاٹھ شالائیں قائم کی تھیں۔ (ب) پڑھے لکھے مولویوں اور پنڈتوں کو اعزاز اور مالی امداد دی تھی (ج) اعلیٰ مذہبی تعلیم کے بعض اداروں کے لیے اوقاف قائم کرکے ہمت افزائی کی تھی[۱] اس لیے عام طور پر احساس پیدا ہوا کہ کمپنی کو چاہیے کہ ان روایات

---

[۱] سرسی۔ البرٹ: گورنمنٹ آف انڈیا، صہ ۲۹

کو بھی باقی رکھے۔ مزید یہ کہ کمپنی بااثر ہندوستانیوں کے لڑکوں کو حکومت میں اعلیٰ عہدوں پر فائز کرنے کے لیے تعلیم دینا چاہتی تھی تاکہ اسے اعلیٰ طبقوں کا اعتماد بھی حاصل ہو اور اس طرح ہندوستان میں اس کی حکومت کو استحکام بھی ملے۔ اس لیے یہ خیال پیدا ہوا کہ کمپنی کو ہندوؤں اور مسلمانوں کے لیے اعلیٰ تعلیم کے کچھ مراکز کھولنے چاہئیں۔ یہی وہ خواہش تھی جس نے "خیراتی اسکولوں" سے بالکل مختلف قسم کے اداروں کی بنیاد ڈالی۔ ایسے مدرسوں میں سب سے اہم کلکتہ مدرسہ اور بنارس سنسکرت کالج تھے۔

کلکتہ مدرسہ کی بنیاد وارن ہیسٹنگز نے رکھی۔ مدرسے کا مقصد "کلکتے کے مسلمانوں کی دلجوئی کرنا تھا۔۔ مسلمان شرفا کے لڑکوں کو اس قابل بنانا کہ وہ ریاست میں ذمہ دار اور منفعت بخش عہدوں پر کام کر سکیں، کورٹ آف جسٹس میں کام کرنے کے لائق حکام پیدا کرنا تاکہ جب ضرورت ہو تو مدرسے کے طالب علموں کو سند لیاقت دیکھ کر ان عہدوں پر فائز کیا جا سکے۔"[1] شروع کے برسوں میں ۲۹ ہزار روپے کی آمدنی دینے والی زمینیں (جنھیں مدرسہ محال کہا جاتا تھا) دی گئیں۔ ۱۷۸۵ء میں ایک سند کے ذریعے یہ زمینیں مدرسے کے نگران محمد معز الدین اور ان کے جانشینوں کے نام کر دی گئیں۔ مگر بدانتظامی اور ناکارہ پن کی مسلسل شکایتوں کی وجہ سے ادارے کا نظم درست کرنے کے لیے ایک یورپین سیکریٹری کا تقرر کر دیا گیا اور زمینوں کے مالیانے کے بدلے سرکاری خزانے سے تیس ہزار روپے کے صرفے کی ضمانت لی گئی۔

بنارس سنسکرت کالج کی بنا بھی ایسے ہی سیاسی مقاصد کے پیش نظر پڑی تھی جو کلکتہ مدرسے کے قیام کے وقت سامنے تھے۔ یہ کالج بھی کمپنی کے تحت آنے والے نئے علاقوں کے ہندوؤں کی خوشنودی حاصل کرنے کی ایک کوشش تھی۔ بنارس کے ریزیڈنٹ جوناتھن ڈنکن نے ۱۷۹۱ء میں اس کی بنیاد رکھی۔ اس کالج کے قیام کے اسباب کی اس نے اس طرح وضاحت کی ہے:

> "اس قسم کے ادارے کے قیام سے دو اہم فائدے اٹھائے جا سکتے ہیں اولاً ہندوؤں کی طرف، ان کے تعلیمی نظام کی طرف دیسی راجاؤں سے زیادہ توجہ دے کر ہم ہندوؤں میں اپنی حکومت کو مقبول بنانے کا رجحان پیدا

---

[1] اے ہاویل، ایجوکیشن ان انڈیا، ص ۱

کر سکتے ہیں۔ اس سے انگریزوں کا نام اور انگریز قوم کی عزت میں اضافہ ہوگا۔ دوسرا اہم فائدہ جو ایسے ادارے سے اٹھایا جا سکتا ہے وہ اس اثر کے ذریعے ظاہر ہوگا جو دیسی باشندوں پر ہوگا۔۔۔۔ ہندو قانون کا تحفظ اور اس کی اشاعت ہوگی اور اس کے حرف و روح کے عین مطابق اس کے باقاعدہ اور یکساں نفاذ میں یورپین ججوں کی مدد سے مستقبل کے علما اور مفسرین کی ایک تربیت گاہ بن جائے گی۔[1]

پہلے سال کالج کو چلانے کے لیے چودہ ہزار روپے کی گرانٹ ملی جو بعد کو بیس ہزار روپے سالانہ کردی گئی۔ مگر مدرسے کی طرح کالج کے معاملات بھی پنڈتوں کے ہاتھوں انتہائی بدانتظامی کا شکار رہے۔ نتیجہ یہ ہوا کہ ادارے کو چلانے کے لیے ایک یورپین سپرنٹنڈنٹ کا تقرر کردیا گیا۔

بہرحال کلکتہ مدرسہ اور سنسکرت کالج دونوں کا قیام تعلیمی پالیسی کے مشرقی مکتب (ORIENTAL SCHOOL OF EDUCATIONAL POLICY) کا آغاز تھا۔ اس مکتب خیال کے ماننے والوں کا یہ عقیدہ تھا کہ کمپنی کو مشنری تنظیموں اور ان کی تبدیلِ مذہب کی سرگرمیوں کو کوئی امداد نہیں دینا چاہیے۔ ہندوستانیوں کو مغربی علوم سکھانے کی کوششوں میں عجلت کی کوئی ضرورت نہیں۔ کمپنی کا فرض صرف یہ ہے کہ وہ ہندو اور مسلمان راجاؤں کی طرح سنسکرت اور عربی زبانوں میں کلاسیکی علوم کی ہمت افزائی کرے اور یہ کہ ہندوؤں اور مسلمانوں کو تعلیم کا جو پرانا نظام ورثے میں ملا ہے وہ تمام عملی مقاصد کے لیے کافی ہے۔ ظاہر ہے کہ اس مکتبِ خیال والوں کے سامنے تعلیم سے زیادہ سیاسی مصلحتیں تھیں اور انھوں نے اپنی پالیسیاں مذہبی غیر جانب داری اور عوام کی خوشنودی حاصل کرنے کی سیاسی مصلحت کو سامنے رکھ کر بنائی تھیں۔ مگر یہ وقت ایسا تھا کہ جب ہندوستان میں تعلیم نہیں بلکہ سیاست نے اہمیت اختیار کر رکھی تھی۔ اسی لیے کورٹ آف ڈائرکٹرز نے "اورینٹلسٹ" نقطہ نظر کو بخوشی قبول کرلیا۔ چنانچہ ۱۷۶۵ء اور ۱۸۱۳ء کے درمیان کمپنی کی تعلیمی پالیسی کا خاص مقصد سنسکرت اور عربی میں روایتی علوم شرقیہ کی ہمت افزائی تھا اور اس کے تعلیمی اخراجات کا بڑا حصہ کلکتہ، مدراس اور بنارس سنسکرت کالج کے چلانے پر صرف کیا جاتا تھا۔

---

[1] ڈبلیو۔ ایچ۔ شارپ جلد ۱۔ صہ ۱۲

۳۔ وہ اسباب جن کی بنا پر مشنریوں نے تعلیمی سرگرمیاں شروع کیں:

کمپنی کی ان تعلیمی سرگرمیوں کے پہلو بہ پہلو مشنریوں کی منظم کی ہوئی متعدد تعلیمی سرگرمیاں تھیں جو عموماً سیاسی اقتدار کے سائے میں چل رہی تھیں. تعلیم میں پرائیویٹ تنظیموں کے ہراول کی حیثیت سے نئے ہندوستان کی تعلیم کی تاریخ میں ان اداروں کی بڑی اہمیت ہے اور اسی لیے یہ تفصیلی مطالعے کے مستحق ہیں۔

بہرحال اس سے پہلے کہ ہم ان اداروں کی مخصوص تاریخ کا ذکر شروع کریں، یہ سمجھنا ضروری ہے کہ ان مشنریوں نے تعلیمی سرگرمیوں کو ہندوستان میں اپنے کام کا جزو لاینفک کیوں قرار دیا۔ ان مشنریوں کا سب سے پہلا اور خاص مقصد لوگوں کو عیسائی بنانا تھا اور کوئی ان سے یہ توقع نہیں رکھ سکتا تھا کہ وہ تعلیمی ادارے قائم کریں گے اور ایک استاد کی حیثیت سے کام کریں گے۔ حقیقت تو یہ ہے کہ مشنریوں کی شروع کی تاریخ میں ایک وقت ایسا بھی آیا تھا جب ان کے برطانوی ذمہ داروں نے تعلیمی اداروں کی امداد سے انکار کر دیا تھا اور یہ خیال ظاہر کیا تھا کہ اسکولوں کے قیام سے مشنریوں کا کوئی سروکار نہیں ہے۔ مگر شروع کے مشنریوں کے عملی تجربات نے انھیں اس بات کا یقین دلا دیا کہ تبدیلِ مذہب کے کام کی تکمیل کے ایک ذریعے کی حیثیت سے انھیں اسکول قائم کرنے پڑیں گے. جیسا کہ امریکن بورڈ کے ایک ممتاز مشنری ریورنڈ ڈاکٹر ڈی۔ او۔ ایلن نے خیال ظاہر کیا تھا:

> اپنے کام کو شروع کرنے میں مشنریوں نے عام طور پر اسکولوں کی قیام کی ضرورت اور اہمیت کو محسوس کیا ہے۔ ان کے سامنے ایک سبب تو یہی ہے کہ انھیں عوام کے داغوں کی تربیت کرنا ہے تاکہ وہ مذہبی کتابوں کے حقائق و شواہد اور اس میں لکھے ہوئے نظریات و فرائض کو اچھی طرح خود پرکھ سکیں۔ ان کے نزدیک اسکولوں کے قیام کی دوسری وجہ یہ ہے کہ لوگوں میں ایک فائدے کا خیال پیدا کرکے اور یہ دکھا کر عوام میں اپنے اثر کو بڑھا سکیں گے کہ عیسائیت کا دارومدار اس کے نظریات کے عقلی ادراک پر ہے اور اس کے عائد کیے ہوئے فرائض کی ادائگی کے لیے دلیلیں موجود ہیں۔ ایسی تعلیم کا

ایک مقصد یہ بھی ہے کہ اس کے وسیلے سے ان کو عوام تک پہنچنے کے ذرائع اور نئی راہیں ملتی ہیں اور ان میں تبلیغ کا موقع ہاتھ آتا ہے۔ ایسے حالات میں جہاں عیسائیت کو ابلاغ یا تبدیلیٔ مذہب کا موضوع بنایا جا سکتا ہے مشنریوں کو جو سب سے بڑی دقت پیش آتی ہے وہ ہے عوام تک رسائی۔ ان حالات میں مختلف طبقوں کے لوگوں، بچوں اور ان کے والدین اور تمام مردوں اور عورتوں میں ابلاغ کے ایک ذریعے کی حیثیت سے اسکولوں کی بڑی اہمیت ہو جاتی ہے اور اسکول کی عمارتیں لوگوں سے ملاقات، سماجی اختلاط اور مذہبی عبادتوں کے لیے بڑی اہم جگہیں ہو جاتی ہیں۔ مشنریوں کے اختیار میں آ جانے کی وجہ سے یہ عمارتیں گرجا بن جاتی ہیں۔ ان عمارتوں کا یہ استعمال اکثر تعلیمی کاموں کے مقابلے میں زیادہ اہم ہوتا ہے۔

اسی طرح جلد ہی یہ بات بھی ظاہر ہو گئی کہ مشنریوں کو نو عیسائی آبادی کے لیے اسکول کھولنے پڑیں گے۔ شروع شروع میں تو عیسائی ہونے والے ہندو سوسائٹی کے سب سے زیادہ نیچے طبقے کے لوگ تھے۔ وہ عام طور پر ان پڑھ تھے، اور چوں کہ نجات کے لیے بائبل کا پڑھنا لازمی تھا اس لیے نو عیسائیوں کو لکھنا پڑھنا سکھانے کے واسطے اسکولوں کا قیام مشنریوں کے لیے ناگزیر تھا۔ اسی لیے وہ پریس قائم کرنے اور ہندوستانی زبانوں میں بائبل چھاپنے پر مجبور ہوئے۔ انھیں پیشہ ورانہ اسکول بھی کھولنے پڑے تاکہ نو عیسائیوں کو سرکاری نوکریاں دلائی جا سکیں اور انھیں روزی کمانے کا ذریعہ بھی ملے اور سماج میں ان کی حیثیت میں بھی اضافہ ہو۔ درحقیقت مشنریوں کو اس بات کا اندازہ ہوا کہ لوگوں سے ان کا مذہب تبدیل کرا لینے کے بعد ان کا کام ختم نہیں ہوا بلکہ سماجی، ثقافتی اور اقتصادی حالت کو بہتر بنانا ابھی باقی تھا۔ یہ ایسا مقصد تھا جس کی تکمیل اسکولوں کے قیام کے بغیر ممکن ہی نہیں تھی۔ یہ فرض اور زیادہ ضروری ہو گیا کیوں کہ نہ تو دیسی اسکول اور نہ ہی گورنمنٹ اسکول تمام ہندوستانی کرسچین بچوں کو اپنے ہاں داخل کر سکتے تھے، یہ تمام بچے بغیر کسی تعلیم کے رہ جاتے اگر مشنری خود اپنے اسکول شروع نہ کرتے۔ مختصر یہ کہ مشنریوں نے یہ بات سمجھ لی تھی کہ اسکول عیسائی تبلیغ کا ذریعہ بھی ہیں اور نتیجہ بھی اور یہ کہ تعلیم اور مشنری کام دونوں کو ساتھ ساتھ کرنا ہوگا۔ یہی احساس تھا جس نے ہندوستان کے مشن اسکولوں کو جنم دیا۔

۴۔ مدراس میں ڈینش مشن کا کام

ایسٹ انڈیا کمپنی کے علاقوں میں پروٹسٹنٹ مشنریوں کے کام کے آغاز کا سہرا ڈینش مشن کے سر ہے۔ اس مشن کے مشہور رہنما PLUSTSCHAN اور ZIEGENBALG نے ۱۷۰۶ء میں جنوب میں ایک ڈینش پڑاؤ "ٹریڈنگ بار" TRANQUEBAR سے اپنی سرگرمیاں شروع کیں لیکن چوں کہ ڈینش ہندوستان میں قدم نہ جما سکے اس لیے ان رہناؤں کے بعد آنے والے تمام ڈینش مشنریوں نے "کافی حد تک اپنے آپ کو جنوبی ہندوستان کی انگریزی کالونیوں میں مدغم کر لیا۔" "رک گئے جہاں وہ رک گئے اور، بڑھ گئے جہاں تک وہ بڑھ سکے"[1] ان کے بعد آنے والے مشنوں نے بھی یہی رویہ اختیار کیا۔ رچرڈ ٹھیک کہتا ہے کہ "ہندوستان میں جدید مشنری کام اینگلو انڈین مملکت کے پس منظر اور ماحول میں سرانجام پایا۔ یہ اس مملکت کے آغاز سے بڑا قریبی تعلق رکھتا ہے اور اس کی معیت میں یہ ایک کونے سے دوسرے کونے تک پھیل گیا"[2] ZIEGENBALG اور اس کے ساتھیوں نے کافی مشنری اور تعلیمی کام کیا۔ مثال کے طور پر ۱۷۱۲ء میں تامل زبان کا ایک چھاپہ خانہ قائم کیا۔ ۱۹۱۶ء میں TRANQUEBAR میں استادوں کی تربیت کے لیے ایک ادارہ کھولا گیا۔ اگلے ہی برس تامل اور پرتگالی بچوں کے لیے امدادی اسکول شروع کیے۔ زیگن بالگ ZIEGENBALG کا انتقال ۱۷۱۹ء میں ہو گیا مگر اس کے کام کو بہت سے دوسرے لائق مشنریوں نے جاری رکھا۔ ان مشنریوں میں گرنڈلر، کیرنانڈر اور شوارٹز کے نام قابلِ ذکر ہیں۔ گرنڈلر نے ۱۷۱۷ء سے ذرا قبل مدراس کے "وہائٹ ٹاؤن میں ایک پرتگالی اسکول اور دوسرا بلیک ٹاؤن میں ملایا اسکول قائم کیا"[3] ۱۷۴۲ء میں کیرنانڈر نے سینٹ ڈیوڈ اور اس کے قرب و جوار میں یوریشنوں اور ہندوستانیوں کے لیے امدادی اسکول کھولے۔ اس کے کام کی اتنی شہرت ہوئی کہ کلائیو نے اسے کلکتے بلایا۔ یہاں بھی اس نے ۱۷۵۸ء میں ایک خیراتی اسکول کی بنیاد رکھی۔ کیرنانڈر نے اپنی باقی تمام عمر کلکتے ہی میں گزار دی۔ کلکتے کے چھوٹے

۱۔ جے۔ اے۔ رچرڈ: اے ہسٹری آف مشنس ان انڈیا ص ۲۷

۲۔ ایضاً ص ۱۲۸

۳۔ این۔ این۔ لا۔ ص ۱۴۷

کے لیے اس کی خدمات کی وہی حیثیت ہے جو مدراس کے لیے زیگین بالگ کی خدمات کی۔ مگر اس سے بھی زیادہ اہم شوارٹز کا کام ہے جسے صوبہ مدراس میں تعلیم کا بانی مانا جاتا ہے۔ اس نے ۱۷۷۲ء کے قریب ترچناپلی میں یورپین اور یوریشن بچوں کے لیے ایک اسکول اور میسور کے حیدر علی کی پیش کی ہوئی ایک تھیلی سے تنجور کے مقام پر ایک انگلش چیریٹی اسکول قائم کیا۔ ہندوستانی بچوں کو انگریزی کی تعلیم دینے کے مقصد کو پیش نظر رکھتے ہوئے ۱۷۸۵ء میں اس نے تنجور کے ریزیڈنٹ جان سلواں کی امداد سے تنجور، رام ناد اور شیوگنگا میں تین اسکول شروع کیے۔ ان اسکولوں کو ہندوستانی بچوں کو انگریزی زبان پڑھانے والے پہلے اسکول کہا جا سکتا ہے جن کے بارے میں سلواں کو توقع تھی کہ "یہ کمپنی اور عوام کو ایک دوسرے کے سمجھنے" اور ان کے درمیان ہر قسم کے تعلقات کے استوار کرنے میں[1] مدد کریں گے۔ ان اسکولوں میں "نہ تو عیسائیت کی تعلیم براہ راست دی جاتی تھی اور نہ ہی بچوں کے دماغوں میں عیسائی نظریات بٹھانے کے پُرفریب طریقے ہی استعمال ہوتے تھے[2]" ان اسکولوں کے لیے بورڈ آف ڈائرکٹرز میں جوش و خروش تھا اور اس نے ان میں سے ہر ایک کے لیے ڈھائی سو پگوڈا سالانہ کی گرانٹ ان ایڈ بھی منظور کی تھی[3]۔

مندرجہ بالا جائزے سے یہ بات واضح ہو جائے گی کہ مشنری اتنے شروع دور میں بھی، بہت سے تعلیمی ادارے چلا رہے تھے اور یہ کہ یہ ادارے بہت سی باتوں میں کمپنی کے چیپلنوں کے مدرسوں سے مختلف تھے۔ مشن اسکولوں میں ہندوستانی زبانیں ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کی جاتی تھیں اور یہ اسکول صرف یورپین اور اینگلو انڈین بچوں کے لیے نہیں تھے۔ عیسائی مذہب اختیار کرنے والے عام بچے بھی ان میں تعلیم پاتے تھے۔ ان میں سے چند تو ہندوستانی بچوں کے لیے ہی تھے اور حاکم اور محکوم کے درمیان رابطے کی زبان کی حیثیت سے انگریزی کا پڑھانا ان کا مقصد تھا۔ شروع کے مشنریوں کی تعلیمی تنظیموں کی یہ امتیازی خصوصیات انھیں چیپلنوں کے تعلیمی اداروں سے بھی زیادہ اہم بنا دیتی ہیں۔ اس کے علاوہ یہ شروع زمانے کے مشنری ہی تھے جنھوں نے ہندوستان میں چھاپے خانے کو متعارف کرایا اور ہندوستانی زبانوں میں کتابوں

---

[1] این۔ این۔ لاء صہ ۶۵

[2] ایضاً صہ ۶۸

[3] ڈبلیو۔ ایچ۔ شارپ: جلد ۱ صہ ۴۰۳

کی چھپائی شروع کی۔

اس پورے زمانے میں کمپنی نے مشنری تنظیموں کے ساتھ ہمدردانہ رویّہ رکھا۔ بعض موقعوں پر اس نے مشن اسکولوں کو مالی امداد بھی دی مگر اس سے بھی زیادہ اہم بات یہ ہے کہ کمپنی نے ایسی تمام سرگرمیوں کا مخیرانہ تحفظ کیا اور ان سے ہمدردی کا رویّہ رکھا۔ جیسا کہ لا نے کہا ہے:

> سترھویں صدی عیسوی میں ہم ڈائرکٹرز کو تعلیمی کاموں میں پہل کرتے دیکھتے ہیں مگر اٹھارویں صدی کے آغاز میں مشنریوں کی آمد پر ہمیں بتدریج ایک تبدیلی ہوتی نظر آتی ہے۔ یہ ٹھیک ہے کہ وہ ان کاموں سے بالکل بے تعلق نہیں ہوئے مگر انھوں نے اپنی ذمّہ داریاں ان نئے آنے والوں کے کندھوں پر ڈال دیں۔ اٹھارویں صدی کی پہلی تین چوتھائیوں میں انھوں نے مختلف اسکولوں کو مختلف قسم کی امداد دی۔ مثال کے طور پر انھوں نے فورٹ سینٹ ڈیوڈ میں اپنے ملازموں کو حکم دیا کہ وہ ان اسکولوں میں محاسب کی حیثیت سے کام کریں اور کبھی کبھی انھوں نے اسکولوں کی عمارتوں کی مرمت بھی کرائی مگر انھوں نے خالص تعلیمی کاموں میں کبھی ہاتھ نہیں ڈالا۔ اسی لیے ۱۷۸۷ء تک فورٹ سینٹ جارج کے باہر جو کچھ کام ہوا وہ ان ہی مشنریوں نے مشنریوں کی حیثیت سے یا گیریژن چیپلن کی حیثیت سے انجام دیا۔[1]

۵۔ بنگال میں سیرام پور کے تین مشنریوں اور دوسرے پادریوں کے کچھ کام ۱۷۵۸ء-۱۸۱۲ء

اٹھارویں صدی میں مدراس میں کام کرنے والے ڈینش مشنری خوش قسمت تھے کہ انھیں ایسٹ انڈیا کمپنی کی طرف سے تحفّظ اور ہمدردانہ تعاون ملا مگر بنگال میں کام کرنے والے ایسے خوش قسمت نہ تھے۔ انھیں ایک مخالفانہ رویّے کے سامنے بڑی جد و جہد کرنی پڑی اور اگر سیرام پور اور چن سورا کی ڈچ آبادیاں ان کا تحفظ نہ کرتیں تو ان کے لیے برائے نام کامیابی حاصل کرنا بھی مشکل ہو جاتا۔

---

[1] این۔ این۔ لا، صہ ۳۴

کیر ناننڈ کے کاموں کا پہلے ذکر کیا جا چکا ہے۔ وہ بنگال میں کام کرنے والے مشنریوں میں صرف پہل کرنے والا نہیں تھا بلکہ خوش قسمت بھی تھا کہ کمپنی کی ہمدردیاں اس کے شامل حال رہیں۔ اس کے بعد ۱۷۹۳ء میں بپٹسٹ مشنری سوسائٹی کے ایک نمائندے ڈاکٹر کیرے آئے۔ انھوں نے کچھ عرصے تک کلکتے میں کام کیا مگر مشکلات کی وجہ سے آخر کار مالدہ منتقل ہو گئے۔ یہاں انھوں نے نیل کے ایک کارخانے کی نگرانی کا کام شروع کیا اور اپنا سارا وقت نیو ٹسٹامنٹ کا بنگالی میں ترجمہ کرنے، ریاست کے ملازموں کے لیے روزانہ ایک عبادتی جلسہ منعقد کرنے اور آس پاس کے گاؤں میں تبلیغ اور ایک اسکول کی نگرانی کرنے میں صرف کیا جسے انھوں نے خود قائم کیا تھا۔ ۱۷۹۹ء میں وارڈ اور مارشمین دو اور مشنری کلکتے پہنچے۔ ان کے آنے کا اصل مقصد تو شمالی بنگال میں کیرے کے ساتھ اس کے کام میں شرکت کرنا تھا مگر یہاں آکر انھیں پتہ چلا کہ ایسٹ انڈیا کمپنی اس بات کی اجازت نہیں دے گی اس لیے انھوں نے کیرے کو اپنے ساتھ شامل ہونے پر مجبور کیا اور سیرام پور کی ڈچ نوآبادی میں، جو کلکتے سے صرف پندرہ میل دور تھی، سکونت اختیار کرنے کا فیصلہ کیا۔ یہاں ڈچ گورنر نے انھیں وہ تمام تحفظ دیا جس کی انھیں ضرورت تھی اور اس طرح مشہور و معروف "سیرام پور کے تین مشنری" وجود میں آئے۔ حقیقت یہ ہے کہ ان تینوں دوستوں نے مل کر مشن کے کام کے لیے بہترین جماعت بنائی۔ کیرے ایک عظیم مبلغ تھا، وارڈ ایک پرنٹر تھا اور مارشمین اسکول کا ایک استاد تھا۔ انھوں نے بہت سی زبانوں میں بائیبل کے ترجمے کیے اور انھیں چھاپا۔ اسی کے ساتھ بہت سے دوسرے موضوعات پر چھوٹے چھوٹے کتابچے شایع کیے۔ اس سلسلے میں شیرنگ لکھتا ہے:

> مقدس کتابوں کو ان کے اصل سے دوسری مختلف زبانوں میں منتقل کرنے کے کام میں انہماک اور تندہی کا جو مظاہرہ کلکتے اور سیرام پور میں چند مخلص لوگوں نے اس صدی کے پہلے دس برسوں میں کیا ہے۔ اس کی نظیر نہ تو دنیا کے کسی ملک میں ملتی ہے اور نہ ہی عیسائیت کی تاریخ کے کسی عہد میں۔ ان کی اپنی محنت اور ہندوستان کے دوسرے حصوں میں ان سے وجدان حاصل کرنے والے دوسرے لوگوں کی کوششوں سے، اس مختصر سی مدت میں ہندوستان کی اکتیس زبانوں میں بائیبل اور خصوصاً نیو ٹسٹامنٹ کے ترجمے ہوئے اور چھپ کر شایع ہوئے۔ اس کام کی وسعت اور عظمت کو دیکھ کر آدمی صرف

> متحیر ہی نہیں بلکہ مبہوت رہ جاتا ہے۔ یہ بات سوچی بھی نہیں جا سکتی کہ ان پہلی کوششوں کا موازنہ ان زبانوں میں ہونے والے بعد کے ترجموں سے کیا جائے، مگر اس سے ہماری اس انتہائی پسندیدگی اور تحسین کو مدھم نہیں ہونا چاہیے جو ہمیں اتنے عظیم منصوبے اور اسے عملی جامہ پہنانے کی حیرت انگیز توانائی رکھنے والے لوگوں کے بارے میں ہونی چاہیے۔ اس سلسلے میں خود اپنی محنت سے مطمئن نہ ہونے کی وجہ سے انھوں نے لاتعداد کتابچے شایع کیے۔ اکیلے سیرام پور پریس نے انھیں بیس زبانوں میں چھاپا اور اس کے علاوہ اسکولوں اور کالجوں کے لیے کتابیں شایع کیں[1]۔

بائبل کے ترجمے اور اشاعت کے اس کام کے علاوہ ان تینوں مشنریوں نے سیرام پور، کلکتہ اور قرب وجوار کے دوسرے مقامات پر لڑکوں اور لڑکیوں کے لیے بہت سے اسکول چلائے۔ ایک موقعے کے علاوہ سیرام پور کے ان مشنریوں کا کمپنی کے حکام سے بحیثیت مجموعی کوئی اختلاف نہیں ہوا۔ ۱۸۰۸ء میں جب انھوں نے کچھ کتابچے شائع کیے جن کا عنوان تھا "ھندوؤں اور مسلمانوں سے خطاب" (ADDRESS TO HINDUS AND MOHAMMADANS) ان کی عبارت کچھ ایسی تھی جس سے ہندوستانی عوام کے مذہبی جذبات کو ٹھیس پہنچتی تھی۔ اس لیے کمپنی نے اپنے علاقوں میں اس کی تقسیم کو ممنوع کر دیا۔ درحقیقت کمپنی نے کچھ اور سخت قدم اٹھانا چاہا اور ہدایت کی کہ ان لوگوں کا پریس کلکتے میں منتقل کر دیا جائے تاکہ وہاں اس پر کمپنی کے حکام کا مناسب کنٹرول ہو سکے۔ اگر ایسا ہو جاتا تو ان مشنریوں کے کام کو بہت زبردست دھکا لگتا۔ مگر ڈینش گورنر نے مداخلت کی اور آخرکار یہ حکم واپس لے لیا گیا اور ان تینوں کو ہدایت کر دی گئی کہ وہ جن تصنیفات کو کمپنی کے علاقوں میں تقسیم کرنا چاہیں، پہلے کمپنی کے حکام کے سامنے کے لیے پیش کریں[2]۔ اس واقعے نے ان لوگوں کی تعلیمی سرگرمیوں پر تو کوئی اثر نہ ڈالا، مگر یہ لوگ اپنے تبلیغی کاموں میں محتاط ضرور ہو گئے۔

رچرڈ کے مندرجہ ذیل اقتباس سے ظاہر ہوتا ہے کہ ۱۸۱۲ء میں بھی ہندوستان میں مشن

---

[1] ایم۔ اے۔ شیرنگ، صفحہ ۱،
[2] ۔ ۔ ۔ ۔ ۔ ، ۔ ۔ ، ۱۹

کے اداروں کی تعداد اور اس کی کاموں کی وسعت بہت کم تھی،

بحیثیت مجموعی دیکھیے تو یہ چھوٹے کاموں کا زمانہ تھا۔ ۱۸۱۲ء کے قریب سیرام پور میں (جو آج بھی ڈینس کے قبضے میں ہے) مشن کے مستقر تھے جہاں سے کلکتے کے کام کی دیکھ بھال ہوتی تھی۔ نیل پیدا کرنے والے ضلع دیناج پور میں بپٹسٹوں کے مستقر تھے جہاں سیرام پور میں مقیم ہونے سے پہلے کیرے نے جدوجہد کی تھی اور مشرقی بنگال کے تکونے زرخیز ضلعے جیسور میں کچھ کام تھا۔ لندن کی مشنری سوسائٹی چنسورا کے ڈچ علاقے اور وزاگاپٹم میں مصروف تھی۔ مدراس اور تامل علاقے میں ڈینش مشن کے آزمودہ کار مشنریوں کی سرگرمیوں کے پہلو بہ پہلو کوئی نیا کام ابھی تک نہیں شروع ہو سکا تھا۔ کنڑی علاقوں میں بیلاری کا واحد مستقر تھا جس کی بنیاد ۱۸۱۲ء میں پڑی تھی۔ بمبئی میں مشنریوں کی پہلی غیر برطانوی سوسائٹی امریکن بورڈ نے بڑی دشواریوں کے بعد محض قدم رکھنے کی جگہ حاصل کی تھی۔ البتہ وہ اکیلا پودا جو اس وقت کچھ پھلتا پھولتا نظر آیا وہ جنوبی ٹراونکور میں RINGELTAUBE کا کام تھا۔[۱]

۱۔ مشنری تنظیم کی طرف سے کمپنی کے رویے میں تبدیلی

۱۸۱۲ء سے قبل تنظیموں کی اس سست رفتار نشوونما کے بہت سے اسباب تھے جن میں سب سے اہم کمپنی کا غیر ہمدردانہ رویہ تھا۔ جیسا کہ ابھی کچھ پہلے بیان کیا جا چکا ہے کہ مشنری تنظیموں کی طرف کمپنی کا رویہ ۱۷۶۵ء سے قبل عام طور پر لطف و عنایت کا تھا مگر جوں جوں کمپنی ہندوستان میں ایک سیاسی قوت بنتی گئی اس کے رویے میں تبدیلی آنا شروع ہو گئی۔ حصولِ اقتدار نے کمپنی کو قطعی مذہبی غیر جانب داری برتنے کی اہمیت کا احساس دلایا اور اس احساس نے عیسائیت کی تبلیغ کی طرف اس کے رجحان اور مشنری تنظیموں سے اس کی پہلے جیسی ہمدردی کو ختم کر دیا۔ کمپنی کی سلطنت میں جوں جوں اضافہ ہوتا گیا اس میں مذہبی غیر جانبداری اور مشنری تنظیموں سے قطع تعلق کی ضرورت کا احساس بڑھتا گیا۔ ویلور کے سپاہیوں کی بغاوت جیسے واقعات نے ایسے خیالات

---

[۱] جے۔ اے۔ رچرڈ: ص ۴۹

کو اور تقویت بخشی اور ۱۸۰۰ء کے قریب ایسٹ انڈیا کمپنی تبدیلِ مذہب کی تمام کوششوں کی شدید مخالف بن گئی اور ان مشنریوں کو اپنے علاقے سے دور رکھنے کی ہر امکانی کوشش کرنے لگی۔ اسی طرح ۱۸۸۱-۹۱ء کے درمیان اس نے تعلیم میں اورینٹلسٹ پالیسی کو قبول کر لیا اور یوں مشن اسکول اس ہمدردی اور اعانت سے بھی محروم ہو گئے جو انھیں اب تک حاصل تھی۔

مشنریوں کو یہ تبدیلیاں پسند نہیں آئیں اور انھوں نے نئی پالیسیوں کی مخالفت اور پرانے طور طریقوں کو پھر سے اپنانے کی وکالت شروع کر دی۔ ۱۷۹۳ء میں جب کمپنی کا چارٹر نظرِ ثانی کے لیے سامنے آیا تو ولبر فورس نے دارالعوام میں مندرجہ ذیل تجویز پیش کی:

> برطانوی لیجسلیچر کا یہ خاص اور لازمی فرض ہے کہ وہ تمام محتاط اور منصفانہ طریقوں سے برطانوی مقبوضات کے تمام باشندوں کے مفاد اور ان کی خوشحالی کی کوشش کرے اور یہ کہ ان مقاصد کو حاصل کرنے کے لیے ایسے اقدام کرے جو ان لوگوں میں مفید علوم کی بتدریج اشاعت کریں اور ان کی مذہبی اور اخلاقی ترقی کا سبب بنیں۔[1]

مگر ولبر فورس نے یہ محسوس کیا کہ ایسی مقدس تجویز کی کوئی انتظامی حیثیت نہیں ہے۔ اس لیے اس نے کمپنی کے چارٹر میں اس دفعہ کے اضافے کی تجویز رکھی کہ:

> کمپنی کے کورٹ آف ڈائرکٹرز مجاز ہوں گے اور انھیں اس بات کا اختیار ہوگا کہ وہ ایسے مناسب اور ہوشیار لوگوں کو نامزد کر کے مختلف جگہوں پر بھیج سکیں جو اسکول ماسٹر، مشنری یا کسی دوسری حیثیت سے کام کر کے مندرجہ بالا مقاصد کو حاصل کریں۔[2]

کورٹ آف ڈائرکٹرز نے اس دفعہ کی بڑی شدت سے مخالفت کی۔ دراصل انھوں نے ہندوستان میں اپنی سلطنت کے استحکام کے لیے مذہبی غیر جانب داری کی اہمیت کو اب پورے طور پر محسوس کر لیا تھا اور وہ یہ بھی جان گئے تھے کہ اکثر مشنریوں کے تبلیغ مذہب کے بے انتہا شوق کی وجہ سے مشنریوں اور ہندوستانی عوام کے درمیان

---

[1] اے۔ جے۔ رچیٹر صفحہ ۱۴۹

[2] ایضاً صفحہ ۱۵۰

اکثر جھگڑے اٹھ کھڑے ہوتے تھے۔ ولبر فورس کی خواہش کے مطابق مذہبی تعلیم دینا تو ایک طرف رہا کورٹ آف ڈائرکٹرز ہندوستانی عوام کی تعلیم کی ذمّہ داری لینے کے بھی کچھ زیادہ خواہش مند نہیں تھے۔ اس لیے سیاسی اور مالی اسباب کی بنار پر انھوں نے کہا کہ "دوسرے تمام لوگوں کی طرح ہندوؤں کے پاس بھی ایمان اور اخلاق کا ایک بہت اچھا نظام ہے اور ان کو تبدیلِ مذہب کی تلقین کرنا ان کو مزید تعلیم دینا یا اس تعلیم کے علاوہ جو ان کے پاس ہے، کوئی اور تعلیم دینا محض پاگل پن ہوگا چنانچہ ولبر فورس کی یہ تجویز پارلیمنٹ نے رد کردی۔

اس شکست نے مشنری عزائم کو بڑا دھکا پہنچایا۔ مشنریوں کے مسئلے میں کمپنی کی حیثیت بہت مضبوط ہوگئی تھی اب اس نے اپنے علاقے میں کام کرنے والے مشنریوں کے کاموں میں تمام امکانی رکاوٹیں پیدا کرنی شروع کردیں۔ کمپنی کی اس شدید مخالفت سے مشنری بپھر گئے اور انھوں نے کمپنی پر کڑی تنقید شروع کردی۔ یہ تنقید کمپنی کی مشنری مخالف پالیسی ہی پر نہیں ہوتی تھی بلکہ اس کا سیاسی اور تجارتی کاروبار، یہاں تک کہ حکّام کا ذاتی چال چلن بھی اس تنقید سے محفوظ نہیں رہا۔

رچٹر کی مندرجہ ذیل عبارت سے پڑھنے والے کو اس تنقید کی نوعیت کا اندازہ ہوجائے گا۔

> مزید یہ کہ بلا استثنار تمام انگریز حکّام نے عیسائی اخلاق کے اصولوں کو ترک کردیا۔ یہاں تک کہ وارن ہیسٹنگز جیسے گورنر جنرل اور اس کے شدید حریف فلپ فرانسس کو کھلم کھلا بدکاری میں کوئی شرم نہیں محسوس ہوتی تھی۔ چرچ سے ان کا تعلق محض یہ تھا کہ وہ سال میں ایک دفعہ کرسمس یا ایسٹر کے موقعہ پر بڑے تزک و احتشام کے ساتھ وہاں شریک ہوتے تھے .... جوشیلے مستشرق مشرقی مذاہب کے عموماً اور بالخصوص نو دریافت ہندوستانی مذہبوں اور فلسفوں کے گن گاتے تھے اور اگرچہ کوئی ان سب کو عیسائیت سے بہتر اور سچا کہنے کی حد تک تو نہیں بڑھا مگر عام خیال یہ ضرور تھا کہ مذہب کی مغربی صورتوں کے مقابلے میں یہ مذاہب اور فلسفے ہندوؤں کے لیے کافی و شافی اور ان کی ضروریات کے مطابق ہیں۔ اس کے ساتھ کمپنی نے ایک اور تنگ نقطۂ نظر اپنایا کہ وہ اپنے علاقوں

سلیکشنز فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۱ صہ ۱۴

میں کسی ایسے یورپین کو نہیں رہنے دے گی جو کمپنی کی خدمات پر مامور نہ ہو یا اس کے پاس کمپنی کا کوئی اجازت نامہ نہ ہو۔ اگر ایسے کسی شخص کو یہاں رہنے دیا گیا تو وہ کمپنی کی پیٹھ پیچھے یا تو تجارتی کاروبار کرے گا اور کمپنی کے منافع میں تخفیف کا سبب بنے گا، یا اپنے ملک میں واپس جاکر کمپنی کی نوابادی حکومت کے طور طریقوں کے بارے میں تنقید کرے گا۔ غرض بہت سی ایسی باتیں تھیں جنھیں یورپ والوں کے کانوں اور آنکھوں سے چھپا کر رکھنا عین مصلحت تھا۔[1]

مشنریوں اور کمپنی کے حکام کے تعلقات ۱۷۹۲ء کے بعد انتہائی کشیدہ ہو گئے۔

اس بات میں کوئی مبالغہ نہیں ہے کہ ۱۷۹۲ء اور ۱۸۱۳ء کے درمیان کمپنی نے اپنے علاقوں میں کام کرنے کی اجازت کسی مشنری کو نہیں دی اور متعدد مشنریوں کو، جوں ہی وہ سرگرم عمل ہوئے اور لوگوں کے قریب ہونے کی کوشش کی، نکال دیا۔ مشنریوں کی راہ میں ہر امکانی رکاوٹ کھڑی کی اور مشن اسکول تک کی کوئی امداد نہیں کی گئی۔ ہندوستان میں اس پالیسی کے خلاف آواز اٹھانے کی مشنریوں میں سکت نہیں تھی۔ اس لیے انھوں نے اور ان کے دوستوں نے انگلستان کی پارلیمنٹ میں اس سلسلے میں قانون بنانے اور مشنریوں کو ضروری آزادی اور امداد دیے جانے کے لیے احتجاج شروع کیا۔ اس احتجاج میں سب سے آگے چارلس گرانٹ تھا جسے ہندوستان میں جدید تعلیم کا بانی کہا جا سکتا ہے۔

۷۔ گرانٹ کے خیالات اور مشاہدات

ہندوستانی عوام کی تعلیم کے موضوع پر چارلس گرانٹ کے خیالات خالص مشنری تھے اور ان کی بہترین توضیح اس کے رسالہ بعنوان

OBSERVATIONS ON THE STATE OF SOCIETY AMONG THE ASIATIC SUBJECTS OF GREAT BRITAIN, PARTICULARLY WITH RESPECT TO MORALS; AND THE MEANS OF IMPROVING IT.

---

[1] جے۔ اے۔ رچرڈ ص ۱۳۲

کا اقتباس دے کر کی جا سکتی ہے۔ اس کی نظر میں سب سے پہلا نکتہ انگریزوں کو ہندوستانی سماج کے پست اخلاق اور گری ہوئی حالت کا احساس دلانا تھا۔ اس نے لکھا:

یورپ کے بدترین علاقوں میں بھی مخلص، کھرے اور ایماندار افراد کی اچھی خاصی تعداد مل جائے گی مگر بنگال میں حقیقی دیانت اور صداقت کے آدمی کا ملنا ایک بڑی بات ہے اور ایسے آدمی کا جو اپنے پورے چال چلن میں ایماندار ہو شاید وہاں وجود ہی نہیں .... ہندوستان کے کسی باشندے کو کوئی اختیار سونپا گیا تو ناممکن ہے کہ وہ اسے ظلم اور غیر منصفانہ مقاصد کے لیے استعمال نہ کرے۔ سرکاری ملازمت خواہ وہ کسی درجے کی ہو، عام طور پر غبن اور خیانت کے ذریعے کی حیثیت سے استعمال کی جاتی ہیں.... انصاف....عام طور پر ضمیر فروشی کا کاروبار بن گیا ہے۔ بہترین مقاصد کو بھی کامیابی کے لیے ایک قیمت ادا کرنی ہوتی ہے اور بدترین ہی لوگ اس کو خریدنے کی استطاعت رکھتے ہیں۔ یہاں روپے میں یہ طاقت ہے۔ دروغ بیانی سے زیادہ کوئی جرم عام نہیں.... اپنے مفاد سے غیر متعلق امور و افراد سے ہندو جو بے اعتنائی برتتے ہیں وہ ایسی ہے کہ اسے دیکھ کر یورپ کے لوگوں میں غصہ و غضب پیدا ہو جائے..... ہندوستان میں حب الوطنی سرے سے نامعلوم و معدوم ہے۔[1]

کیا یہ حرف بہ حرف صحیح ہو سکتا ہے؟ یقیناً، اٹھارویں صدی کی آخری دہائی میں جب سارا ملک سلطنت مغلیہ کے زوال کے بعد نراج کا شکار ہو چکا تھا تو حالات کچھ خوشگوار نہیں تھے۔ "یہ وہ زمانہ تھا جب زندگی اور مال و اسباب کسی وقت محفوظ نہیں تھے اور جب اپنے عزیز ترین دوست اور رشتے دار پر بھی بھروسہ کرنا خطرے سے خالی نہیں تھا۔ جب علم غیر اہم تھا۔ ہیبت ناک جہالت اور توہم پرستی چاروں طرف پھیلی ہوئی تھی اور لوگوں کا امن و سکون ٹھگوں، پنڈاریوں اور بدلیسیوں کے زر خرید غلاموں کے ہاتھوں ختم ہو چکا تھا۔"[2]

---

[1] ایم۔ آر۔ پرانجپے: اے سورس بک آف ماڈرن انڈین ایجوکیشن صہ ۱x-viii

[2] ایضاً

اس ناخوشگوار پس منظر کا لحاظ رکھنے کے بعد بھی یہ بات محسوس ہوتی ہے کہ گرانٹ خرابیوں کو بڑھا چڑھا کر بیان کر رہا ہے کیوں کہ الفنسٹن، منرو اور ملکاف جیسے افراد جنھوں نے چیزوں کو بہ نظر غائر دیکھا تھا اور جو ہندوستانی سماج کے سب ہی طبقوں سے رابطے میں آئے تھے، انھوں نے کہیں بھی اوسط درجے کے ہندوستانی کے اخلاق کی اس طرح مذمت نہیں کی۔ مگر گرانٹ کے اس مبالغے کو بہر حال اس وجہ سے معاف کیا جاسکتا ہے کہ اس کی نیت اچھی تھی اور وہ موجودہ حالات کے بارے میں اپنے مبالغہ آمیز بیان سے بے حس برطانوی عوام کو ہندوستانی عوام کی تعلیم کے فوری انتظام کا احساس دلانا چاہتا تھا۔

ہندوستانی سماج کی مخروب اخلاقی حالت کی اس مبالغہ آمیز تصویر کشی کے بعد گرانٹ اس کے اسباب کا تجزیہ کرتا ہے اور علاج تجویز کرتا ہے۔ گرانٹ کے خیال کے مطابق ہندوستانی عوام کی اس افسوسناک حالت کے دو اسباب تھے۔ ایک ان کی جہالت اور دوسرے کسی مناسب مذہب کا نہ ہونا۔ اسی لیے اس نے محسوس کیا کہ حالات کو صرف اس طرح سدھارا جاسکتا ہے کہ سب سے پہلے ہندوستانیوں کو تعلیم دی جائے اور پھر انھیں عیسائی بنایا جائے۔ اس نے کہا:

> تاریکی کا حقیقی علاج روشنی کرنے میں ہے۔ ہندو اس لیے غلطی کرتے ہیں کہ وہ تاریکی میں ہیں اور ان کی غلطیاں ان کے سامنے کبھی صداقت کے ساتھ نہیں رکھی گئیں۔ ہماری روشنی اور ہمارے علوم کا ان تک پہنچنا ان کے امراض کا بہترین علاج ثابت ہوگا اور یہ علاج اس یقین کامل کے ساتھ تجویز کیا جاتا ہے کہ اگر یہ تدبر اور صبر کے ساتھ کیا گیا تو ان لوگوں پر اس کے بہت ہی اچھے اثرات ہوں گے جن سے ہماری عزت بڑھے گی اور ہمارا فائدہ ہوگا۔[1]

یہاں قدرتی طور پر یہ سوال اٹھتا ہے کہ ہندوستانی عوام تک ان مغربی علوم اور مغربی روشنی کو پہنچانے کے لیے ذریعۂ تعلیم کیا ہو۔ گرانٹ نے انگریزی زبان کو ذریعۂ تعلیم بنانے کی تجویز رکھی۔ اس نے کہا:

> ترسیلِ علم کے دو ذریعے ہیں۔ ایک تو ان ملکوں کی اپنی زبانیں اور دوسرے خود ہماری زبان۔ جب کبھی بدیسی استادوں نے کسی ملک کے

[1] سید محمود: ہسٹری آف انگلش ایجوکیشن ان انڈیا ص۱۱

مقامی باشندوں کو کچھ سکھانا چاہا ہے تو عام طور پر انھوں نے وہاں کی مقامی زبانوں کو ہی ذریعۂ تعلیم بنایا ہے۔ اس طریقۂ کار کو اپنانا ان کے لیے قدرتی بات بھی تھی اور ضروری بھی کیوں کہ مقامی لوگوں سے اس کی توقع نہیں کی جاسکتی کہ یہ لوگ اجنبی زبانوں کو بھی سمجھ لیں گے۔ مگر ہمارے محکوم مشرقی علاقوں میں ہمارا مسئلہ یہ نہیں ہے۔ وہ ہمارے اپنے ہیں۔ ان پر ہمارا قبضہ بہت پرانا ہے، بہت سے انگریز مقامی باشندوں کے درمیان سکونت اختیار کیے ہوئے ہیں۔ ہماری زبان وہاں کے لوگوں کے لیے اجنبی نہیں ہے اور اسے اور زیادہ رواج دینا عملاً آسان ہے۔ لہٰذا یہ دونوں ہی طریقے ہمارے سامنے ہیں اور اس بات کا فیصلہ کرنے کی ہمیں آزادی ہے کہ ان میں سے کسے ترجیح دی جائے۔۔۔۔ تربیت یافتہ ذہن والے اشخاص کے لیے بدیسی زبان کو سیکھنا کوئی بہت مشکل کام نہیں ہے اس لیے ہندوستانیوں کو انگریزی زبان میں تعلیم حاصل کرنے کے لائق بنانے کے مقابلے میں انگریز اساتذہ یہاں کی مقامی زبانوں میں تعلیم دینے کی صلاحیت جلدی حاصل کرلیں گے اور یہ طریقۂ کار دوسرے طریقوں کے مقابلے میں جلد رائج ہو جائے گا۔ اس سے ایک بڑا فائدہ یہ بھی ہوگا کہ تعلیم کے مواد کا انتخاب بھی زیادہ محتاط طریقے پر کیا جائے گا لیکن یہ طریقۂ کار کہیں زیادہ محدود اور کم اثر ہوگا اور کسی رموزی تحریر کو عام فہم عبارت میں منتقل کرنے کے مترادف ہوگا کسی رموزی تحریر کو حل کرنے والے کا کام یہ ہوتا ہے کہ وہ ان باتوں کو لائق فہم الفاظ میں منکشف کر دے جو پہلے اس رموزی تحریر میں پوشیدہ تھیں۔ ہر نئے موقعے پر اسے اسی طرح کی محنت کرنی ہوگی اور حل کرنے والے سے جو معلومات حاصل ہوں گی وہ اس رموزی تحریر کی حد تک محدود ہوں گی۔ اس رسم الخط میں لکھی ہوئی تمام دوسری تحریروں سے ناواقف لوگ اب بھی انجان رہیں گے۔ لیکن اگر ان لوگوں کو یہ رسم الخط ہی سکھا دیا جائے تو وہ ہر وہ تحریر خود پڑھ لیں گے جس میں اس رسم الخط کا استعمال ہوگا۔ اس اعتبار سے انگریزی زبان کا استعمال افادیت کے اعتبار سے برتر ثابت ہوگا۔ اور اسی بنیاد پر ہم اس طریقۂ کار کو ترجیح دیتے ہیں اور یہ تجویز کرتے ہیں کہ ہمارے علم کا ابلاغ خود ہماری زبان

کے ذریعے ہی ہو۔

اسی لیے ہماری رائے ہے کہ ہندوؤں کو بتدریج اپنی زبان سکھانا پورے طور پر اس ملک (انگلستان) کے بس کی بات ہے اور اسی زبان سے انھیں مختلف مضامین میں آسان ادبی تخلیقات سے واقف کرایا جا سکتا ہے جلد بازی میں اس بات پر اصرار نہیں کرنا چاہیے کہ آہستہ آہستہ وہ ہمارے فنون کے ابتدائی عوامل، ہمارے فلسفے اور ہمارے مذہب سے روشناس ہو جائیں گے اور یہ اکتسابات غلطیوں کے طومار اور ایسی تبدیلی کے خلاف اٹھنے والے تمام اعتراضات کو نہایت خاموشی کے ساتھ کھوکھلا کرنے کے بعد آخر کار انھیں نیست و نابود کر دیں گے۔ اس بات پر بھی یقین کامل ہے کہ اس تبدیلی کے خلاف ہونے والے تمام امکانی اعتراضات کا ٹھوس جواب دیا جا سکے گا۔

صوبوں کے مختلف حصوں میں مناسب صرفے سے انگریزی پڑھنے اور لکھنے کے ایسے مراکز قائم کرنا بہت آسان ہوگا جہاں مفت تعلیم دی جائے گی۔ ہزاروں لوگ خصوصاً نوجوان ان مراکز کی طرف کھنچ کر آئیں گے اور پڑھنے میں جو آسان کتابیں استعمال ہوں گی ان سے مختلف مضامین کی بدیہی حقیقتیں بھی ان لوگوں کے سامنے آتی رہیں گی۔ استادوں کو علم و اخلاق اور دوراندیشی کا حامل ہونا چاہیے۔ ایسے ہی صاحب کردار اپنے طالب علموں کو باتوں باتوں میں مفید معلومات دے سکتے ہیں۔ اس مقصد کے حصول کو آسان بنانے کے لیے وہ شروع شروع میں بنگالی زبان کو بھی استعمال کر سکتے ہیں۔ کچھ عرصے میں اہل ہنود خود انگریزی زبان کے استاد بن جائیں گے اور واضح سیاسی اسباب کی بنا پر تمام کاروبار میں انگریزی کا استعمال اگلی پشت تک سارے ملک میں عام ہو جائے گا۔ اس مقصد کی کامیابی کے لیے حکومت کی سرپرستی کے علاوہ اور کسی بات کی کمی نہیں ہے۔ اگر حکومت اس کی کامیابی دل سے چاہتی ہے تو یہ کامیاب ہو سکتا ہے اور ضرور کامیاب ہوگا۔ ریوینو کے انتظام، عدلیہ کی کارروائیوں اور دوسرے سرکاری کاموں میں جہاں آج فارسی زبان مستعمل ہے وہاں انگریزی کا استعمال اور اس زبان کی مفت تدریس کے لیے اسکولوں کا قیام سارے ملک میں اس

کی اشاعت کا ضامن ہوگا۔ اُن اسباب کا ذکر پہلے ہی کیا جا چکا ہے جس کی بنا پر یہ کہا گیا ہے کہ دیسی لوگوں کا مفاد انھیں اس زبان کو سیکھنے پر خود ہی اکسائے گا۔ اس تبدیلی پر ابتدا میں بھی کچھ الجھاؤ پیدا نہ ہوگا کیوں کہ مختلف محولوں میں اس وقت بھی بہت سے ایسے پرتگالی اور بنگالی کلرک کام کر رہے ہیں جو ہندوستانی اور انگریزی دونوں زبانیں سمجھتے ہیں۔ سرکار اور سرکاری حکام تک عرضیاں پہنچانے کے لیے ان لوگوں کی خدمات حاصل کرنا ان غریب لوگوں کے لیے کسی مزید پریشانی کا باعث نہ ہوگا جو اس وقت اس کام میں فارسی داں کلرکوں سے مدد لیتے ہیں۔ اور پھر جن لوگوں کے پاس وقت ہے اور انھیں حکومت کی زبان کو مفت سیکھنے کا موقع ملتا ہے تو ان کے لیے یہ ایک ایسا فائدہ ہوگا جو انھیں مسلمان حکرانوں کے عہد میں کبھی نصیب نہیں ہوا۔

ہماری زبان کے ذریعے آہستہ آہستہ ہمارا مفید ادب ان لوگوں تک پہنچ سکتا ہے اور یقیناً پہنچے گا۔ ہم فنِ طباعت سے واقف ہونے کی وجہ سے اپنی نگارشات کی ایسی اشاعت و ترویج کریں گے جیسی فارسی والے کبھی نہیں کر سکے حالاں کہ ان کی نگارشات بھی ہماری طرح لاتعداد ہیں۔ اس طرح ہندو اس بات کو بھی محسوس کریں گے کہ ہم کسی طرح اپنے معاملات اور اپنے مسائل میں سمجھ بوجھ کا دامن کبھی نہیں چھوڑتے۔ وہ بھی استدلال کرنا سیکھ لیں گے اور خود اپنی نسلی تاریخ اور دنیا کے ماضی و حال سے واقف ہو جائیں گے۔ ان کا میلان اُن کاموں کی طرف ہوگا جن میں نیکی کی ترغیب اور بدی سے احتراز کی تعلیم ہے۔ ان کی برائیوں کی اصلاح ہوگی اور مزید یہ کہ وہ اخلاق اور اصولوں کے ایک بہتر نظام سے روشناس ہو جائیں گے اور ایک عاقل مخلوق کی حیثیت سے ان پر فرائض کے نئے پہلو منکشف ہوں گے اور ان کی ذہنی غلامی جس میں وہ ایک عرصے سے گرفتار رہے ہیں، آہستہ آہستہ ختم ہو جائے گی۔[1]

درسی مضامین کا جہاں تک تعلق ہے گرانٹ کی کچھ سفارشیں مذکورہ بالا اقتباس میں دیکھی

---

[1] سید محمود: ہسٹری آف انگلش ایجوکیشن ان انڈیا۔ ص ۱۳-۱۰

جا سکتی ہیں۔ ان کے علاوہ گرانٹ نے عوام میں پھیلی ہوئی توہم پرستی کو ختم کرنے کے لیے نیچرل سائنس پر خصوصی توجہ دینے کی تجویز پیش کی اور ملک کے زرعی اور صنعتی نشوونما کے لیے اس نے صنعتی ایجادات کے استعمال کی تعلیم کی بھی سفارش کی لیکن گرانٹ کی رائے میں تدریس کے مضامین میں سب سے اہم مضمون عیسائی مذہب ہی تھا۔

ہندوستانی عوام کی تعلیم کا یہ منصوبہ پیش کرنے کے بعد گرانٹ نے اُن امکانی اعتراضات کا جواب دینے کی کوشش کی جو اس منصوبے کے ساتھ کیے جا سکتے تھے۔ پہلا اور سب سے مقدم اعتراض یہ ہو سکتا تھا کہ انگریزی تعلیم سیاسی طور پر خطرناک ثابت ہو سکتی تھی۔ اور یہ کہ اگر ہندوستانی عوام کو انگریزی زبان اور انگریزی نظریات کی تعلیم دی گئی تو وہ اپنی محکومی کے جوے کو اتار پھینکنے اور اپنی آزادی پر اصرار کرنے کے لیے بغاوت کر سکتے ہیں۔ گرانٹ کو ایسے متوقع حادثے سے بالکل پریشانی نہیں تھی۔ وہ محض غلامی قائم رکھنے کے لیے ان کو جہالت اور لاعلمی میں رکھنے پر رضامند نہیں ہو سکتا تھا۔ اس کا خیال تھا کہ ہندوستانیوں کو تعلیم دینا انگلستان کا ایک بہت اہم فرض تھا۔ وہ یہ بھی سمجھتا تھا کہ ہندوؤں اور مسلمانوں کو تعلیم دینا خود انگلستان کے مفاد میں ہے۔ ایسی تعلیم حاکم و محکوم کے درمیان اتحاد و اتفاق پیدا کرے گی، ہندوستانی عوام احسان مند ہوں گے اور ان سب کا نتیجہ یہ نکلے گا کہ ہندوستان میں برطانوی تجارت کا مزید فروغ ہوگا۔ اس لیے اس کا خیال تھا کہ اس کام میں شک و شبہے کا دخل نہیں ہونا چاہیے اور انگریزوں کو، ذاتی مفاد کی خاطر بھی اور اپنے فرض کی بنا پر بھی بڑے سے بڑے پیمانے پر ہندوستانیوں کی تعلیم کا انتظام کرنا چاہیے۔

۸۔ گرانٹ کی تجویزوں پر تنقید

بحیثیت مجموعی گرانٹ کی کتابوں کا مطالعہ خوش گوار نہیں ہے۔ کتاب کا زیادہ حصّہ اس زمانے کے ہندوستانی سماج کی تصویرکشی پر صرف ہوا ہے اور مبالغے اور یک طرفہ بیان نے اس خاکے کی تعلیمی اور تاریخی حیثیت کو ختم کر کے رکھ دیا ہے۔ اس طرح کوئی بھی ہندوستانی گرانٹ کی اس رائے سے اتفاق نہیں کر سکتا کہ صرف عیسائی مذہب کو اختیار کرنے سے ہی ہندوستانی سماج پستی سے نکل سکتا ہے۔ گرانٹ کا یہ خیال بھی پچھلے ڈیڑھ سو سال کی تاریخ نے غلط ثابت کر دیا ہے کہ انگریزی تعلیم کی اشاعت رفتہ رفتہ مگر لازمی طور پر عیسائیت کو ہندوستانیوں سے قبول کرائے گی۔ اُس مفصل اور طویل بحث کو بھی اب کوئی اہمیت نہیں دی جا سکتی جس میں گرانٹ نے یہ دکھانے

کے لیے کہ تبدیلِ مذہب کی تحریک اور انگریزی تعلیم کی اشاعت سے کوئی سیاسی خطرہ نہیں ہے بڑے مضحکہ خیز دلائل پیش کیے ہیں۔ ان میں سے کچھ دلیلیں یہ ہیں: "عیسائی تعلیم عوام میں اطاعت اور نظم و ضبط کی اشاعت کرتی ہے۔ عیسائیت مشرقی ہوا کے اضمحلال اثرات پر قابو نہیں پا سکتی۔ ہندوؤں میں بحری سیاحت کے ذوق کا فقدان اور سبزی خوری، ان کے آزادی کے پُرجوش خیالات کو دبائے رکھے گی۔ سیاسی آزادی ہندوستان کے مطیع اور دبّو عوام میں پنپ نہیں سکتی۔"[۱]

لیکن ہندوستانی عوام کی تعلیم کی تنظیم کے بارے میں گرانٹ کی تجویزیں بڑی تاریخی دلچسپی کی حامل ہیں۔ یہ بات بڑی اہم ہے کہ آج سے بہت پہلے یعنی ۱۷۹۲ء میں گرانٹ نے ہندوستانی تعلیم میں آنے والی تبدیلیوں کا بڑا واضح اندازہ کر لیا تھا۔ اس نے انگریزی کو سرکاری زبان بنانے کی تجویز رکھی اور چالیس سال بعد آخر بنٹنک کو اس تجویز کے حق میں فیصلہ لینا پڑا۔ اس نے انگریزی کو ذریعۂ تعلیم بنانے کی بھی سفارش کی جو تعلیمی اعتبار سے ناقص ہی مگر حیرت انگیز حد تک پیغمبرانہ تجویز تھی جو بعد کو میکالے کی فاضلانہ وکالت کی بنا پر مانی گئی۔ ہندوستانیوں کے انگریزی زبان سیکھنے کے ذوق و شوق کی اس نے صحیح تشخیص کی اور بڑی سچی پیشین گوئی کی کہ ہندوستانی نوجوانوں کی کثیر تعداد انگریزی اسکولوں کی طرف رجوع کرے گی اور یہ کہ رفتہ رفتہ خود ہندوستانی انگریزی زبان کے مدرس بن جائیں گے۔ ان عملی اور پیغمبرانہ تجاویز ہی کی وجہ سے گرانٹ کی کتاب آج بھی دلچسپ ہے اور یہی تجویزیں ہیں جن کی بنا پر گرانٹ کو کبھی کبھی ہندوستان میں جدید تعلیم کا باوا آدم کہا جاتا ہے۔

اس سلسلے میں برطانوی رائے عامہ کو موافق بنانے اور پارلیمنٹ کو ہندوستانی عوام کی تعلیم کی فوری ضرورت کا احساس دلانے میں "آبزرویشنس" (گرانٹ کے کتابچے) نے بڑا اہم رول ادا کیا۔ یہ کتاب ۱۷۹۷ء میں شایع ہوئی اور اس کی بہت سی جلدیں تقسیم ہوئیں۔ مشنریوں کے دوستوں نے اسے اپنے احتجاج کی بنیاد بنایا اور کہا کہ کمپنی اپنے علاقوں میں کام کرنے کی اجازت نہ دے کر ایک غلط اور غیر عیسائی پالیسی پر عمل کر رہی ہے۔ ہندوستان سے ذاتی طور پر واقفیت رکھنے، کمپنی کے ایک بااثر ڈائرکٹر ہونے اور پارلیمنٹ کے رکن کی حیثیت سے گرانٹ کے وقار نے اس کتاب کی اہمیت کو اور بڑھا دیا اور آخر کار ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کی

---

[۱] سید محمود: ہسٹری آف انگلش ایجوکیشن ان انڈیا صہ ۱۸-۲۱۶

علیمی دفعات کے لیے راہ ہموار کردی۔

۹۔ کمپنی کے حکام کا احتجاج

منٹو کی رپورٹ : جس وقت مشنری انگلستان میں کمپنی کی تعلیمی پالیسی میں تبدیلی کے لیے احتجاج کر رہے تھے اسی وقت ہندوستان میں کمپنی کے حکام مشرقی تعلیم کی توسیع کے لیے جرأتمندانہ قدام کا مطالبہ کر رہے تھے۔ ان کا خیال تھا کہ کلکتہ مدرسہ اور بنارس سنسکرت کالج کے دو اداروں کی حیثیت ہند میں ایک قطرے کی سی ہے۔ ہندوؤں اور مسلمانوں کے علوم کی تباہی دیکھ کر انھیں رنج ہوتا تھا اور وہ اس قدیم ملک کے کلاسیکی علوم کے احیا اور فروغ کے لیے زیادہ موثر اقدام اور زیادہ مالی وسائل کی مانگ کر رہے تھے۔ اس موضوع پر ایک مثالی بیان کی حیثیت سے ہندوستان کے گورنر جنرل (۱۸۰۶-۱۳ء) لارڈ منٹو کی رپورٹ کا حوالہ دیا جاسکتا ہے۔ منٹو ذاتی طور پر مشرقی ادب کا دلدادہ تھا اور سمجھتا تھا کہ اس کا مطالعہ خود مغربی اقوام کے لیے مفید ہوگا۔ اس لیے وہ اس بات کے لیے بہت متفکر اور بے تاب تھا کہ انگریزوں کو ہندوستانی کلچر کی بقا اور مطالعے کی ہر امکانی طریقے سے ہمت افزائی کرنی چاہیے۔ ۶ر مارچ ۱۸۱۱ء کی ایک رپورٹ میں اس نے لکھا تھا :

"یہ ایک عام خیال ہے کہ ہندوستان میں سائنس اور ادب روبہ زوال ہیں۔ میں نے اس دلچسپ موضوع پر جتنی بھی تحقیقات کیں مجھے اس خیال کا بہت واضح اظہار ملا۔ صرف یہی نہیں کہ پڑھے لکھوں کی تعداد کم ہوگئی ہے بلکہ ان لوگوں کے لیے جواب بھی علمی کاموں میں اپنا وقت صرف کرتے ہیں، علوم کا دائرہ محدود ہوتا جارہا ہے۔ مجرد علوم (سائنسز) متروک ہوچکے ہیں، ادب لطیف نظر انداز ہوتا جارہا ہے اور عوام کے مخصوص مذہبی نظریات سے متعلق علوم کے علاوہ علم کی تمام دوسری شاخیں بے توجہی کا شکار ہو رہی ہیں۔ اس صورتِ حال کا فوری اثر یہ ہو رہا ہے کہ بہت سی قابل قدر کتابیں بے مصرف ہوگئی ہیں یا سرے سے ضایع ہوچکی ہیں۔ یہ سمجھنے اور محسوس کرنے کی بات ہے کہ اب اگر حکومت نے مشفقانہ دستگیری نہ کی تو علم وادب کا احیا، کتابوں کے نقدان یا کتابوں کے سمجھانے والوں کی کمی کی وجہ سے ناممکن ہوجائے گا۔

"ہندوستانی ادب کی اتنی زبوں حالت کیوں ہوئی اس کا خاص سبب

ادب کی اس ہمت افزائی کی کمی میں ملے گا جو پہلے دیسی حکومتوں کے حکمران راجوں مہاراجوں اور امیر افراد کی طرف سے ہوا کرتی تھی۔ ایسی ہمت افزائی مطالعے اور دوسری ادبی کاوشوں کے لیے زبردست محرک ہوتی ہے۔ خاص طور سے ہندوستان میں جہاں علمی کام کرنے والوں کو کوئی اور معقول سہارا نہیں ملتا۔

یہ بات بہت قابلِ افسوس ہے کہ ایک قوم جو اپنی سلطنت کے دوسرے حصوں میں شعروادب سے محبت اور اس کی کامیاب پرورش کے لیے ممتاز ہو وہ ہندوؤں کے ادب کی مشفقانہ خبرگیری اور یورپ کے علماء کے سامنے اس ادب کے ذخائر کو کھولنے کے لیے امداد دینے میں ناکام ہو۔[لہ]

غرض کہ منٹو اور کمپنی کے حکام نے بالکل مخالف سمت میں بڑھنے کی کوشش کی اور مشن کے دوستوں، طرف داروں اور مستشرقوں اور کمپنی کے حکام کے درمیان ایک زبردست تنازعہ کھڑا ہوگیا۔

۱۰۔ ۱۸۱۳ء کا چارٹر ایکٹ

یہ پس منظر تھا جب ۱۸۱۳ء میں کمپنی کا چارٹر تجدید کے لیے سامنے آیا۔ دوسرے بہت سے مسائل کے ساتھ جو انتہائی اہم تعلیمی مسائل اس موقعے پر زیر بحث آئے وہ مندرجہ ذیل تھے:

(الف) ہندوستانیوں کی تعلیم اور ان کے مذہب تبدیل کرانے کے لیے کیا مشنریوں کو ہندوستان جانے اور کمپنی کے علاقوں میں کام کرنے کی اجازت دی جائے؟

(ب) کیا کمپنی کو ہندوستانی عوام کی تعلیم کی ذمّہ داری قبول کرلینی چاہیے؟ اگر اسے قبول کرنا ہے تو اس کی تعلیمی سرگرمیاں کس قسم کی ہوں گی اور ان کی حدود کیا ہوں گی۔ ان میں سے پہلے مسئلے میں مشنری اور ان کے دوستوں کو واضح کامیابی ہوئی جیسا کہ رچرڈ لکھتا ہے:

تیرھواں ریزولیوشن جس میں حقیقتاً سارا مشنری سوال درج

لہ رپورٹ آف دی سلیکٹ کمیٹی آف دی ہاؤس آف کامنس آن دی افیرس آف دی ایسٹ انڈیا کمپنی۔ اپنڈکس ۱، صہ ۲۴-۲۲۵

تھا مندرجہ ذیل تھا۔ "اس کمیٹی کی رائے ہے کہ ہندوستان میں برطانوی مقبوضات کے دیسی باشندوں کی خوش حالی اور ان کے مفاد کو فروغ دینا اس ملک کا فرض ہے اور یہ کہ ایسے اقدامات اٹھائے جانے چاہئیں جن سے وہاں کے لوگوں کی اخلاقی ترقی ہو اور وہ مفید علوم سے متعارف ہوں۔ ان مذکورہ مقاصد کی ترقی و اعانت کے لیے ہندوستان جانے یا وہاں رہنے کے خواہش مند لوگوں کو قانون کے ذریعے مناسب آسانیاں فراہم کی جانی چاہئیں۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ مشنریوں کو ہندوستان میں داخل ہونے اور وہاں رہنے کی اجازت ہوگی۔ وہاں وہ تبلیغ کر سکتے ہیں، گرجے تعمیر کر سکتے ہیں اور تمام مذہبی فرائض ادا کر سکتے ہیں۔ مختصراً یہ کہ وسیع تر معنوں میں اپنے مشنری فرائض کی پوری تکمیل کر سکتے ہیں۔"[1]

دوسرے مسئلے پر ذمّہ داری قبول کرنے کی سب سے شدید مخالفت ڈائرکٹرز کی ے ہوئی۔ ان دنوں تعلیم خود انگلستان میں اسٹیٹ کی ذمّہ داری نہیں تھی اس درتی طور پر ایسٹ انڈیا کمپنی ہندوستان میں اس ذمّہ داری کو قبول نہیں کرنا چاہتی وسرے یہ کہ کمپنی کے سامنے رفاہِ عام کے مقابلے میں مالی منفعت کے محرکات زیادہ تھے اسی لیے وہ ایسی تمام ذمّہ داریوں میں اضافے سے احتراز کرتے تھے جن سے منافع میں کمی کا اندیشہ ہو۔ تیسرے یہ کہ خود ہندوستان کے لوگ اس معاملے سے بے حس تھے۔ سلطنتِ مغلیہ کے زوال کے بعد پھیلنے والے نراج سے سب متاثر ملک کی سب سے بڑی ضرورت قانون، ضابطے اور نظم وضبط کا قیام تھا۔ اپنے حکمرانوں ے کے علاوہ کسی اور چیز کا مطالبہ کرنے کا لوگوں کے پاس نہ تو حوصلہ تھا اور نہ س لیے کمپنی سے ہندوستانی عوام کی تعلیم کی ذمّہ داری قبول کرانا کوئی آسان کام نہ تھا شن سے متعلق دفعات کے مخالفین نے ہندوستان کے تعلیمی میدان میں مشنری ے اثرات کا مقابلہ کرنے کے لیے ایک طاقت ور مخالف ایجنسی کے قیام کی شدید ضرورت ں کی۔ آخر کار وہ مندرجہ ذیل ریزولیوشن جو بعد کو چارٹر کا تینتالیسواں سیکشن

1۔ جے۔ اے۔ رچرڈ ص ۱۵۰-۱۵۱

بنا منظور کرانے میں کامیاب ہو گئے۔

> گورنر جنرل ان کاؤنسل کا یہ حکم آئینی ہوگا کہ مذکورہ مقبوضہ علاقوں میں فوجی، شہری اور تجارتی شعبوں کے اخراجات اور قرضوں کے سود کے قاعدوں کے مطابق ادائیگی کے بعد کرایوں، منافعوں اور محصولوں کی بچت میں سے ہر سال ایک معتدبہ رقم (جو ایک لاکھ سے کم نہیں ہوگی) الگ نکالی جائے اور اسے ادب کے احیاء اور اس کی ترقی کے لیے، پڑھے لکھے لوگوں کی ہمت افزائی کے لیے اور ہندوستان کے برطانوی مقبوضات میں رہنے والوں کو سائنس کے علم سے متعارف کرانے اور اس کی ترویج کے لیے صرف کیا جائے۔[1]

اس سیکشن کے تجویز کرنے والے حقیقتاً مشرقی مکتبِ خیال سے متاثر تھے کیوں کہ وہی لوگ ادب (جس سے ان کا مطلب عربی اور سنسکرت کا کلاسیکی ادب تھا) کے احیاء اور اس کی ترقی اور پڑھے لکھے ہندوستانیوں کی ہمت افزائی کی بات کرتے تھے اس کے ساتھ ہی انھیں مغربی سائنس کی تعلیم کی بھی فکر تھی کیوں کہ اس زمانے کے ہندوستانی عوام اس معاملے میں بالکل کورے تھے۔ یہ لوگ چاہتے تھے کہ ہندوستان کے برطانوی مقبوضات میں رہنے والوں میں سائنس کی ترویج کے لیے کوششیں ہونی چاہئیں۔ اس دفعہ کے معنی یہ تھے کہ کمپنی ایک لاکھ روپے کی اس رقم کو صرف کرنے کے لیے خود اپنی ایک ایجنسی قائم کرے اور ہندوستانیوں کو مشنریوں کی تبلیغی سرگرمیوں اور دوسری انقلابی تجویزوں کے برخلاف ایک غیر مذہبی اور پرانے مروّجہ ڈھنگ سے تعلیم دینے کی کوشش کرے۔ اس تجویز کی تائید کرنے والوں کا خیال تھا کہ "مشرق و مغرب دونوں کی سائنس کی پرورش اور آبیاری کے ذریعے مشنری تنظیموں کے طوفان کو روکنے کے لیے ایک قابلِ اعتماد اور مضبوط بند کی تعمیر ہو سکے گی۔"[2] انھیں اس بات کا گمان بھی نہیں تھا کہ ایکٹ کا یہ سیکشن ہندوستان میں تعلیم کے ایک ایسے ریاستی نظام کی بنیاد رکھے گا جس میں آگے چل کر مشنری اور سرکاری

---

[1] ڈبلیو۔ ایچ۔ شارپ، ص ۲۲

[2] جے۔ اے۔ رچرڈ ص ۱۵۲

دونوں طرح کے مدرسے گھُل مِل جائیں گے۔

۱۸۱۳ء کا چارٹر اس لحاظ سے ہندوستان کی تاریخ میں ایک اہم موڑ ہے۔ اس ایکٹ کے ساتھ گرانٹ اور ولبر فورس کا بیس سالہ احتجاج ایک کامیاب خاتمے پر پہنچا۔ ہندوستانیوں کی تعلیم کمپنی کے فرائض میں قطعی طور پر شامل ہو گئی۔ تعلیمی سرگرمیوں پر خرچ کرنے کے لیے ہر سال پہلے کی نسبت بڑی رقمیں منظور ہونیں۔ بڑی تعداد میں مشنری ہندوستان میں آئے اور یہاں انگریزی مدرسے قائم کر کے نئے تعلیمی نظام کی بنیاد ڈالنے لگے۔

تیسرا باب

تعلیم میں سرکاری تجربات

(۱۸۱۳ء – ۱۸۵۴ء)

برطانوی عہد کے ہندوستان میں ۱۸۱۳ء سے ۱۸۵۴ء تک کا دور تعلیمی تاریخ کا دوسرا اہم دور ہے۔

۱۔ اس عہد کی عام خصوصیات

۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ نے کمپنی کو ہندوستانیوں کی تعلیم کی ذمہ داری قبول کرنے پر مجبور کیا تھا اور ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ نے ہندوستان کے لیے ایک تفصیلی تعلیمی پالیسی کا خاکہ پیش کیا۔ ان دونوں دستاویزوں کے درمیان کے چالیس برس برطانوی عہد کے ہندوستان کی تعلیمی تاریخ کا دوسرا اہم زمانہ ہیں۔ اس باب اور اس کے بعد آنے والے باب میں اسی زمانے کے خاص واقعات بیان کیے جائیں گے لیکن ان واقعات کو ان کے صحیح پس منظر میں سمجھنے کے لیے اس زمانے کی عام خصوصیت کا مطالعہ بہت ضروری ہے:

(الف) یہ زمانہ ہندوستان میں برطانوی اقتدار کی ترقی اور استحکام کا زمانہ ہے۔ اسی لیے کورٹ آف ڈائرکٹرز یا پارلیمنٹ کی تمام تر توجہ سیاسی معاملات خصوصاً ہندوستانی راجاؤں سے تعلقات قائم کرنے، جنگیں کرنے اور نئے مقبوضات میں نظم و ضبط قائم رکھنے کے لیے فوج اور پولیس کے انتظامات کرنے پر مرکوز رہی۔ تعلیم کے موضوع کی حیثیت ثانوی تھی اور اس کا ذکر کبھی کبھار ہوتا تھا اور کل انتظامی اخراجات کا ایک برائے نام حصہ اس کے لیے وقف تھا۔ کورٹ آف ڈائرکٹرز اور پارلیمنٹ کی اس بے توجہی سے ہی ہندوستانی

تعلیم کی ترقی کی رفتار مدھم ہو گئی۔
(ب) اس زمانے کی دوسری قابلِ ذکر خصوصیت تعلیمی مسائل سے نپٹنے کے لیے ماہرینِ تعلیم کی عدم موجودگی ہے۔ ایجوکیشن ڈپارٹمنٹس کا اس وقت وجود نہیں تھا (یہ ۱۸۵۴ء میں قائم ہوئے) تعلیمی مسائل کو جیسے جیسے وہ سامنے آ رہے تھے گورنر جنرل، گورنر، ایجوکیشن بورڈ کے اراکین اور مختلف کاؤنسلیں اور کمپنیاں حل کرنے کی کوشش کر رہی تھیں۔ یہ لوگ عام طور پر فوجی یا سول حکام ہوتے تھے جنھیں نہ تو اس سلسلے میں کوئی تجربہ تھا اور نہ ہی تعلیمی کاموں کی طرف ان کا کوئی رجحان ہوتا تھا۔ یہ صحیح ہے کہ ان میں سے کچھ بڑے کریم النفس اور ہمدرد تھے اور انھوں نے اپنی زبردست ذہانت کی وجہ سے بعض ایسی ہمہ گیر اور صحیح تعلیمی پالیسیاں وضع کیں جو کسی بھی ماہرِ تعلیم کے لیے باعثِ فخر ہو سکتی ہیں۔ مگر یہ مثالیں محض چند مستثنیات ہیں اور ان کی موجودگی کے باوجود اس بات سے انکار نہیں کیا جا سکتا کہ اس تمام عرصے میں ہندوستان کے تعلیمی مسائل کمپنی کے سول اور فوجی افسروں، اعزازی طور پر کام کرنے والے فوجی نوآموزوں کے ہاتھ میں تھے۔ پیشہ ورانہ تربیت یافتہ اور کل وقتی کارکنوں سے جو فائدے ہوتے ہیں وہ اس زمانے میں تعلیم کو حاصل نہیں تھے اور یہی ایک بڑا سبب تھا کہ اس زمانے کے تعلیمی تنازعے شدید ہوتے تھے، طویل ہوتے تھے اور اکثر غلط طور پر طے ہوتے تھے۔
(ج) نئے تعلیمی نظام کی تشکیل میں خود ہندوستانیوں کی محض برائے نام شرکت اس زمانے کی تیسری خصوصیت ہے۔ اُس سطح پر، جہاں پالیسیاں طے ہوتی تھیں، ہندوستانیوں کی آواز کی کوئی اہمیت نہیں تھی۔ یہ ایک حقیقت ہے کہ راجہ رام موہن رائے، ایشور چندر ودیا ساگر یا جگن ناتھ شنکر سیٹ، جیسے لوگوں نے پالیسیوں کی تیاری میں حصّہ لیا اور بعض معاملات میں اپنی دو ایک باتیں منوانے میں کامیابی بھی حاصل کی مگر ایسی مثالوں کے باوجود یہ کہنا پھر بھی صحیح ہوگا کہ ۱۸۵۴ء سے پہلے ہندوستان میں تعلیمی پالیسیوں پر تبادلۂ خیال کرنے والے اور انھیں طے کرنے والے صرف کمپنی کے حکام ہوا کرتے تھے یا پھر مشنری۔ اس صورتِ حال کے علاوہ کوئی دوسرا چارہ بھی نہیں تھا کیوں کہ تعلیم یافتہ (نئے نظام کے مطابق تعلیم پائے ہوئے) ہندوستانیوں کی تعداد بہت کم تھی اور روشن خیال رائے عامّہ ابھی وجود میں نہیں آئی تھی۔

(د) اس زمانے کی چوتھی خصوصیت تنازعوں اور کشمکشوں کی بڑی تعداد تھی۔ حقیقت تو یہ ہے کہ اس زمانے کو کامیابیوں کی بجائے کشمکشوں کا زمانہ کہا جا سکتا ہے۔ ناخوش گوار نتیجہ کچھ تو مذکورہ تین خصوصیات کی بنا پر نکلا اور کچھ خود ۱۸۱۳ء کے چارٹر کے ابہام کی وجہ سے۔ اس ایکٹ کے بنانے والوں کے سامنے اس وقت کوئی نظیر نہیں تھی جس کی وہ پیروی کرتے کیوں کہ خود انگلستان میں نہ تو کوئی ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ تھا اور نہ ہی تعلیم کی کوئی ریاستی پالیسی۔ اسی لیے انھوں نے تعلیم کے صرف اِن مقاصد کو بیان کرکے اطمینان حاصل کر لیا تھا مثلاً "ادب کا احیاء اور ترقی" "پڑھے لکھے ہندوستانیوں کی ہمت افزائی" اور "ہندوستان کے برطانوی مقبوضات میں رہنے والوں میں سائنس کے علم کا تعارف اور اس کی ترویج"، لیکن انھوں نے ان مقاصد کے حاصل کرنے کے طریقوں کے بارے میں کوئی رہنمائی نہیں کی تھی۔ اسی لیے یہ قدرتی بات تھی کہ اس موضوع پر تنازعے اٹھ کھڑے ہوں اور ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کے بعد چالیس برسوں کے واقعات نے یہ بات واضح کر دی کہ تنازعات ان چار مسائل کے بارے میں پیدا ہوتے۔ یعنی تعلیمی پالیسی کے مقاصد، ذریعۂ تعلیم، تعلیمی اداروں کی تنظیم کی ایجنسیاں اور عوام میں تعلیم کی اشاعت کے طریقے۔

تعلیمی پالیسی کے مقاصد کے بارے میں تنازعے بہت شدید نہیں تھے ان کا تعلق محض تعلیمی کوششوں کے مختلف مقاصد پر کم یا زیادہ توجہ دینے سے تھا۔ ایک مکتبِ خیال والے کہتے تھے کہ ہندوستانی رعایا کی تعلیم انگلستان کا فرض ہے، دوسرے مکتبِ خیال کے نزدیک ہندوستان میں مغربی سائنس اور ادب کی ترویج و اشاعت سب سے اہم اور ضروری بات تھی۔ تیسرا گروہ تعلیم و تربیت کے افادی پہلو پر زیادہ زور دیتا تھا تاکہ کمپنی کی ملازمتوں میں ماتحت جگہوں پر کام کرنے والے ہندوستانی مل سکیں۔

تعلیمی اداروں کو تنظیم دینے والی ایجنسیوں کے بارے میں اچھا خاصا اختلاف تھا بعض لوگ انگلستان میں رضاکارانہ اسکولوں کو دی جانے والی پارلیمانی امداد کی مثال سامنے رکھ کر مشنری کوششوں کی ہمت افزائی سے اتفاق کرتے تھے۔ دوسرے لوگ سیاسی بنیادوں پر اس تجویز کی مخالفت کرتے تھے۔ مشنریوں کا پہلا اور آخری مقصد مذہبی تبلیغ کرنا تھا اور یہ لوگ مذہبی غیر جانب داری کے اصول کی پیروی کرنا چاہتے تھے۔ اسی لیے ہندوستانیوں کے چلائے

ہوئے دیسی اسکولوں کی ہمت افزائی کرتے تھے۔ ایک تیسرا نقطۂ نظر جو دیسی اسکولوں کا ناقابلِ اصلاح اور ناکارہ و بےکار سمجھتا تھا ایسے نئے اسکولوں کا قیام چاہتا تھا جس میں اچھے تربیت یافتہ اساتذہ ہوں اور جو کمپنی کے براہِ راست کنٹرول میں کام کریں۔

تعلیم کی اشاعت و ترویج کے طریقے کے بارے میں اختلاف دو مکاتیبِ خیال کے مابین تھا۔ ان میں سے ایک کا عقیدہ تھا کہ تعلیم ہمیشہ اعلیٰ طبقوں سے منتقل ہوکر نچلے طبقوں تک آتی ہے۔ اسی لیے وہ چاہتے تھے کہ صرف اعلیٰ طبقوں کی تعلیم کا انتظام کرنا چاہیے اور یہ بات خود ان پر چھوڑ دینی چاہیے کہ وہ عوام الناس میں تعلیم کو پھیلائیں۔ مشہور و معروف نظریۂ تقطیر یہی تھا۔ دوسرے گروہ کا خیال تھا کہ تقطیر کا یہ نظریہ ہندوستان میں کامیاب نہیں ہوسکتا اس لیے ان کا کہنا تھا کہ کمپنی کو براہِ راست خود عوام الناس کی تعلیم کی کوشش کرنی چاہیے۔

سب سے زبردست تنازعہ بہرحال ذریعۂ تعلیم کے موضوع پر کھڑا ہوا۔ اس کشمکش میں مختلف رائیں رکھنے والے تین گروہ تھے۔

(i) پہلا گروہ بنگال میں کمپنی کے ان پرانے افسروں پر مشتمل تھا جو تعلیمی تدبّر میں وارن ہیسٹنگز اور منٹو کی پالیسی کو حرفِ آخر سمجھتے تھے۔ انھوں نے سنسکرت اور عربی کے مطالعے کی حوصلہ افزائی کرنے کی وکالت کی اور تجویز کیا کہ مغربی سائنس اور مغربی علوم کو ان ہی کلاسیکی زبانوں کے ذریعے ہندوستان میں پھیلانا چاہیے۔

(ii) دوسرے گروہ میں منرو اور الفنسٹن جیسے لوگ شامل تھے جو مروجہ ہندوستانی زبانوں میں تعلیم دینے کے حامی تھے۔ ان کا کہنا تھا کہ یہی وہ واحد طریقہ ہے جس کے ذریعے مغربی علوم عوام الناس تک پہنچ سکتے ہیں۔

(iii) تیسرے مکتبِ خیال میں وہ لوگ تھے جو گرانٹ کے نظریے کے قائل تھے۔ انھوں نے مغربی علوم کی اشاعت کے لیے انگریزی ذریعۂ تعلیم کی وکالت کی۔ اس مکتبِ خیال میں مشنری اور کمپنی کے سول ملازمین شامل تھے۔ شروع شروع میں ان کی آواز درخورِ اعتنا نہیں سمجھی گئی مگر بعد میں جب میکالے ہندوستان آیا اور ان کی قیادت اس نے سنبھالی تو اس گروہ کی بات کو زبردست اہمیت حاصل ہوگئی

یہ بات ذہن میں رکھنی چاہیے کہ یہ تمام تنازعات اور مختلف مکاتیبِ خیال زیادہ تر کمپنی کے یورپین حکام کے درمیان پیدا ہوئے تھے۔ ہندوستانی رائے عامہ کا اس وقت وجود تقریباً

تھا ہی نہیں۔ پہلی بات تو یہ کہ ایسے ہندوستانیوں کی تعداد برائے نام تھی جو تعلیمی پالیسیوں سے متعلق بحثوں میں حصہ لے سکیں، دوسرے یہ کہ وہ چند ہندوستانی جن کی حیثیت اور اثر اتنا تھا کہ وہ اس موضوع پر کچھ بول سکتے تھے، عام طور پر ان بی یورپین حکام کے کسی نہ کسی گروہ کے ہم خیال تھے۔ خود اپنی پالیسی تشکیل کرنے کے قابل وہ ابھی نہیں ہوئے تھے۔ آخر میں یہ کہ کمپنی پر ہندوستانی رائے عامہ کا کوئی اثر بھی نہیں تھا۔ تعلیمی پالیسیاں محض کمپنی کے یورپین ملازموں کی مختلف جماعتوں کے عروج اور زوال کی مناسبت سے بنتی اور ختم ہوتی رہتی تھیں۔

یہ بات صاف ہے کہ ان تنازعات کو ختم کرنے کا اختیار صرف کورٹ آف ڈائرکٹرز کو تھا۔ اگر اس موضوع پر انھوں نے کوئی حتمی فیصلہ کر لیا ہوتا تو کمپنی کے تمام ملازمین اس کو منظور کرنے پر مجبور ہو جاتے اور ہندوستان میں تعلیم کی نشوونما زیادہ تیز رفتار اور متوازن ہوتی۔ مگر ۱۸۵۳ء سے پہلے ایسا لگتا ہے کہ ڈائرکٹرز کسی قطعی فیصلے تک پہنچنا بھی نہیں چاہتے تھے۔ درحقیقت وہ ہر مکتبِ خیال سے متفق بھی تھے اور ان میں سے ہر ایک سے انھیں اختلاف بھی تھا۔ اس پالیسی یا یہ کہیے کہ کسی پالیسی کا نہ ہونا عام طور پر بے توجہی سے منسوب کیا جاتا تھا لیکن یہ نتیجہ انصاف پر مبنی نہیں معلوم ہوتا۔ ہم تو اس کو ڈائرکٹرز کی اس خواہش پر محمول کریں گے جس کی رو سے وہ ہر طریقے کو آزمائش کا موقع دینا چاہتے تھے۔ بہرحال ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ نے ان تمام تنازعات کے بارے میں آخری فیصلے کر دیے اور ان کشمکشوں کو ہمیشہ کے لیے ختم کر دیا۔

(۵) اس زمانے کی ایک اور اہم خصوصیت کا ذکر کیا جا سکتا ہے۔ یہ زمانہ اصل میں تجربات کا زمانہ تھا اس لیے ایسٹ انڈیا کمپنی جو ہندوستان کے تعلیمی مسائل سے پہلی بار دوچار ہوئی تھی، سعی و خطا (TRIAL AND ERROR) کے عام طریقے کے ذریعے ایک قابلِ عمل فارمولا تلاش کرنے کی کوششیں کر رہی تھیں۔ کورٹ آف ڈائرکٹرز نے شروع شروع میں اس موضوع پر اپنے ذہن کو بالکل کھلا رکھا اور سامنے آنے والی ہر تجویز کو منظور کیا۔ یہی وجہ ہے کہ ہم ہندوستان میں ایک ہی وقت میں مختلف تعلیمی تجربات ہوتے دیکھتے ہیں۔ تھامسن شمالی مغربی صوبے میں دیسی اسکولوں کی بنیاد پر عوامی تعلیم کے نظام کی تشکیل کرتے ہوئے نظر آتا ہے۔ اس کے مقابلے میں بمبئی کے بورڈ آف ایجوکیشن نے دیسی اسکولوں کو مطعون

کیا اور سرکاری اسکولوں کا ایک جال سا پھیلانے کی کوشش کی۔ بنگال انگریزی کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اپنا کر ہندوستانی زبانوں کو نظر انداز کر رہا تھا جب کہ بمبئی طالب علموں کو اعلیٰ ترین تعلیم ان کی مادری زبان کے ذریعہ دینے کی کوشش میں لگا ہوا تھا۔ سرسری طور پر دیکھنے سے یہ پالیسیاں متضاد لگتی ہیں لیکن ایسے تجربے یقیناً ضروری تھے۔ ان تجربوں نے متنازعہ فیہ مسائل کے بارے میں کسی فیصلے پر پہنچنے میں بڑی ٹھوس مدد کی۔

عام بے حسی، مسائل کو حل کرنے کے نو آموز طریقے، ہندوستانی نقطہ نظر سے بے توجہی یا سرے سے کسی ہندوستانی نقطہ نظر کا نہ ہونا اور کشمکشوں کی شدت؛ یہ ہے وہ پس منظر جس میں ہندوستان کے لیے تعلیمی نظام کی تشکیل سے متعلق کمپنی کے تجربات کو سمجھنا اور سمجھانا چاہیے۔

۲۔ ہندوستان میں سرکاری کوششیں (۱۸۱۳ء - ۱۸۲۳ء)

اس تمہید کے بعد ہم زیر بحث زمانے کے واقعات کو بیان کریں گے۔ پہلے ہم سرکاری کوششوں کا تذکرہ کریں گے اور اس کے بعد مشنری اور غیر مشنری یعنی غیر سرکاری کوششوں پر نظر ڈالیں گے۔

پچھلے باب میں ہم نے اشارہ کیا تھا کہ کورٹ آف ڈائرکٹرز نے ولبرفورس کی تجویز کردہ اصلاحات کی شدت سے مخالفت کی مگر ناکام ہوئے۔ اس لیے وہ ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کے مطابق ایک لاکھ روپے کی رقم صرف کرنے کے سلسلے میں کچھ بہت زیادہ سرگرم نہیں تھے مگر کچھ تو مشنریوں اور کمپنی کے حکام کے مسلسل احتجاج کے سبب سے اور کچھ اس کشادہ دلی اور آزاد خیالی کی وجہ سے جو اس عہد کی انگریزی زندگی میں رواں دواں تھی، تعلیم کے ریاستی نظام کی تنظیم کا کام ۱۸۲۳ء کے قریب تینوں پریسیڈنسیوں میں تقریباً ایک ساتھ شروع ہوا اور ۱۸۳۳ء تک جاری رہا اور تعلیم کے لیے پارلیمانی امداد کی پہلی انگریزی مثال کو مدنظر رکھتے ہوئے ہندوستان کی تعلیمی امداد بھی ایک لاکھ سے بڑھا کر دس لاکھ سالانہ کر دی گئی۔

۳۔ ۱۸۲۳ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیان ہندوستان میں تعلیم کی سرکاری تنظیمیں

۱۸۵۳ء میں ہندوستان میں برطانوی مقبوضات پانچ صوبوں میں منقسم تھے: بنگال،

بمبئی اور مدراس کی پریسیڈنسیاں اور یوپی (جس کا نام اس وقت شمالی مغربی صوبہ جات تھا) اور پنجاب کے صوبے۔ اس لیے ۱۸۲۳ء اور ۱۸۵۴ء کے درمیان ہندوستان میں تعلیم سے متعلق سرکاری کوششوں کے اہم واقعات کو الگ الگ صوبوں کے لحاظ سے بہت آسانی سے بیان کیا جا سکتا ہے۔

۴۔ بنگال کی پریسیڈنسی

بنگال پہلا صوبہ تھا جس نے تعلیم کی تنظیم کا کام شروع کیا۔ وہاں یہ بات کورٹ آف ڈائرکٹرز کے فراخ دلانہ رویے کی وجہ سے ممکن ہوئی جو اس نے ۱۸۲۳ء سے اختیار کیا تھا۔ ۱۷ر جولائی ۱۸۲۳ء کے ایک ریزولیوشن میں گورنر جنرل ان کا ؤنسل نے بنگال پریسیڈنسی کے لیے جنرل کمیٹی آف پبلک انسٹرکشن مقرر کی۔ کمیٹی دس اراکین پر مشتمل تھی جن میں میکالے کی مخالفت کرنے پر شہرت پانے والا ایچ۔ ٹی۔ پرنسیپ اور ایچ۔ ایچ۔ ولسن جیسے عظیم مستشرق بھی شامل تھے۔ ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کی رو سے ملی ہوئی امداد کے ایک لاکھ روپے کو صرف کرنے کا حق کمیٹی کو دے دیا گیا۔

کمیٹی میں زیادہ تر ایسے لوگ تھے جو عربی اور سنسکرت ادب کے بڑے مداح تھے۔ اس لیے کمیٹی کے اس فیصلے پر کہ لارڈ منٹو کے نقطۂ نظر کی پیروی اور مشرقی علوم کی ہمت افزائی کی جائے، چنداں استعجاب کی ضرورت نہیں۔ چنانچہ ۱۸۲۳ء اور ۱۸۳۳ء کے درمیان کمیٹی نے

(الف) کلکتہ مدرسہ اور بنارس سنسکرت کالج کو تسلیم کیا۔

(ب) ۱۸۲۴ء میں کلکتے میں ایک سنسکرت کالج قائم کیا۔

(ج) آگرہ اور دہلی میں مزید دو اورنیٹل کالج کھولے۔

(د) بڑے پیمانے پر سنسکرت اور عربی کی کتابوں کی طباعت اور اشاعت شروع کی۔

(ہ) مفید معلومات رکھنے والی انگریزی کتابوں کا مشرقی کلاسیکی زبانوں میں ترجمہ کرنے کے لیے مشرقی علماء و فضلاء کو ملازم رکھا۔

مگر کمیٹی نے اپنے قیام کے تھوڑے ہی دنوں بعد یہ محسوس کیا کہ اس کی سرگرمیوں نے اچھی خاصی مخالفت پیدا کر دی ہے۔ سب سے پہلا حملہ راجہ رام موہن رائے کی قیادت میں چند روشن خیال ہندوستانیوں کی طرف سے ہوا۔ راجہ نے ۱۱ر دسمبر ۱۸۲۳ء کو گورنر جنرل کو ایک یادداشت پیش

کی اور کہا کہ کلکتے میں سنسکرت کالج کے قیام کی تجویز ترک کر دینی چاہیے اور گورنمنٹ آف انڈیا کو چاہیے کہ وہ " ایک ایسے روشن خیال اور ترقی پذیر تدریسی نظام کی ترویج کرے جس میں فلسفہ، ریاضی، کیمیا، اناٹومی (علم تشریح الاعضاء) اور دوسرے مفید مضامین شامل ہوں اس کے اخراجات منظور شدہ رقم سے پورے کیے جا سکتے ہیں جو یورپ سے تعلیم یافتہ قابل افراد کو ملازم رکھنے اور کتابوں اور دوسرے ضروری ساز و سامان سے لیس کالج قائم ہونے پر صرف ہونے چاہئیں۔[1]" اس یادداشت سے اس وقت کی بدلتی ہوئی ہوا کے رُخ کو پہچانا جا سکتا ہے کہ ہندوستانیوں میں انگریزی تعلیم کا شوق کس قدر بڑھ رہا تھا۔ مگر اس یادداشت کی طرف کوئی توجہ نہیں دی گئی اور کلکتے میں سنسکرت کالج کے قیام کے منصوبے پر عمل ہو گیا۔

کمیٹی کے کاموں پر اس سے بھی زیادہ بڑا حملہ خود کورٹ آف ڈائرکٹرز کی طرف سے ہوا۔ ۱۸ فروری ۱۸۲۴ء کے ایک مراسلے میں انھوں نے لکھا:

> ہم محسوس کرتے ہیں کہ اداروں کا وہ میلان جس کی ترقی و نشوونما کی طرف آج ہماری توجہ ہے، بنیادی طور پر غلط تھا۔ ہمارا تعلیمی مقصد ہندوؤں کے علوم کا احیاء نہیں ہونا چاہیے بلکہ افادی تعلیم کی ترقی ہونا چاہیے۔ اس میں شک نہیں کہ ہندوؤں اور مسلمانوں کی افادی تعلیم کے لیے ہندو طریقے اور مسلم طریقے جہاں تک وہ موثر ثابت ہوں، استعمال کیے جانے چاہئیں۔ ہندوؤں اور مسلمانوں کے خیالات معلوم کرنے چاہئیں اور ہندو اور مسلم ادب کے تمام مفید حصّوں کو باقی رکھنا چاہیے۔ ان پابندیوں میں رہتے ہوئے بھی فائدہ مند تعلیم و تدریس میں کوئی ایسی مشکلات پیش نہیں آئیں گی جن پر قابو نہ پایا جا سکے۔ دوسری طرف محض ہندو یا مسلم ادب کی تعلیم کے لیے الگ الگ اداروں کے قیام کی بات کہہ کر آپ اپنے آپ کو بہت سی ایسی بے کار چیزوں کو پڑھانے کا پابند بنا لیتے ہیں جن کا کافی حصّہ غیر سنجیدہ اور بے کار ہے اور بہت کم حصّہ ایسا رہ جاتا ہے جسے مفید کہا جا سکے۔[2]

---

[1] سلیکشن فرام ایجوکیشنل ریکارڈس: جلد ۱ صفحہ ۱۰۱

[2] " " " " " : جلد ۱ صفحہ ۹۲-۹۱

کورٹ کے اس مراسلے نے کمیٹی کو سوچنے پر مجبور کر دیا۔ "ڈائرکٹرز نے ایک دلیرانہ قدم ٹھانے کی بات کہی تھی، بہت جوش وخروش تو نہیں تھا مگر گورنر جنرل بھی ان سے اتفاق کرتے تھے لیکن کمیٹی جس کا رائے عامہ کی اکثریت سے اور پنڈتوں کے نقطۂ نظر سے قریبی تعلق تھا تبدیلی ۔اتنا بڑا اقدام اٹھاتے ہوئے جھجک رہی تھی[۲]" اس کا کہنا تھا کہ ہندو اور مسلمان اب بھی یورپین وم کے خلاف "شدید تعصب" رکھتے ہیں اور یہ کہ مشرقی ادب کو رواروی میں برا نہیں کہنا چاہیے یوں کہ اس کی بھی اپنی ایک افادیت ہے۔ ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے ایک کلاسیکی زبان کا استعمال ناگزیر ہے۔ اس وقت ایک ایسی زبان میں یورپین سائنس وغیرہ کی تدریس کے لیے تو استاد ملتے ہیں اور نہ کتابیں۔ کمیٹی ایسی کتابوں کی تیاری اور ایسے استادوں کی تربیت کی رف توجہ دے رہی ہے اور بہت وقت نہیں لگے گا کہ ڈائرکٹرز کی ہدایات پورے طور پر تکمیل ۔ جائیں گی۔ یہ استدلال ڈائرکٹرز نے منظور کر لیا۔ کمیٹی نے کلاسیکی زبانوں کی ہمت افزائی کا پنا کام جاری رکھا۔

لیکن رائے عامہ تیزی کے ساتھ انگریزی تعلیم کے حق میں ہوتی جا رہی تھی۔ اس پر بہت سے عوامل اثرانداز ہو رہے تھے۔ مشنری سرگرمیوں نے انگریزی تعلیم کو بہت مقبول کر دیا تھا۔ وسرے راجہ رام موہن رائے جیسے ہندوستانی انگلستان کی زبان وادب کے مطالعے اور اس کے ریعے مغربی سائنس کا علم حاصل کرنے پر زور دے رہے تھے۔ تیسرے یہ کہ حاکموں کی زبان ہونے ی حیثیت سے انگریزی کی سیاسی اہمیت بڑھ رہی تھی اور وہ لوگ جو منفعت بخش سرکاری لازمتیں حاصل کرنے کے آرزومند تھے وہ یہ دیکھتے تھے کہ انگریزی بولنے اور لکھنے کی صلاحیت ں مقصد کو حاصل کرنے میں بڑی ٹھوس مدد کرتی ہے۔ درحقیقت انگریزی کا مطالعہ سفید پوشی الے پیشوں تک پہنچنے کے لیے ایک سہل راستہ بنتا جا رہا تھا جس میں اچھی آمدنی تھی اور سماج ں اہم حیثیت۔ اسی لیے اس بات پر تعجب نہیں کرنا چاہیے کہ اس زمانے کے بہت سے ہندوستانی نگریزی تعلیم کو اپنے تمام مصائب کے لیے اکسیرِ اعظم سمجھتے تھے۔

انگریزی کی بڑھتی ہوئی مانگ کی وجہ سے جنرل کمیٹی آف پبلک انسٹرکشن بھی اُسے بہت نوں تک نظرانداز نہیں کر سکی اور اُسے اس مانگ کو کسی حد تک ہی سہی مگر پورا کرنے کے لیے کچھ تو

۲۔ سیلکشنس وام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۱ صہ ۸۱

قدم اٹھانے ہی پڑے۔ چنانچہ ۱۸۲۳ء تک کمیٹی کو آگرے کے کالج اور کلکتہ مدرسے میں انگریزی کی کلاسیں کھولنی پڑیں اور دہلی اور بنارس میں ضلع انگریزی اسکول قائم کرنے پڑے۔ مگر ان ادھورے اقدام سے پبلک کی ضروریات کو پورا کرنے کی توقع نہیں کی جاسکتی تھی۔ ۱۸۲۳ء میں کمیٹی ہندوستانی عوام کے جذبات کے مجروح ہونے کے ڈر سے کلاسیکی زبان کی سرپرستی جاری رکھنے میں حق بجانب تھی لیکن اب عام مطالبے کے خلاف اس پالیسی پر اصرار کرتے رہنے کی وجہ سے خود کمیٹی کے اندر اختلاف پیدا ہوگیا۔ کمیٹی کے دس اراکین میں سے پانچ نے اورینٹل لٹریچر کی ہمت افزائی سے اتفاق کیا اسی لیے ان لوگوں کو اورینٹل پارٹی کا نام ملا۔ باقی اراکین وہ تھے جو انگریزی کو ذریعۂ تعلیم بنانے کے حق میں تھے۔ ان لوگوں کو انگلش پارٹی کہا جاتا تھا۔ اورینٹل پارٹی کی قیادت ایچ۔ ٹی۔ پرنسپ کر رہا تھا جو اس وقت حکومتِ بنگال کے شعبۂ تعلیم میں سیکریٹری تھا۔ اس کی پارٹی میں کمپنی کی سروس کے پُرانے اراکین تھے۔ انگلش پارٹی کا کوئی خاص لیڈر نہیں تھا۔ اس میں زیادہ تر کمپنی کے وہ نوجوان ملازم تھے جو جنرل کمیٹی آف پبلک انسٹرکشن کے صدر اور گورنر جنرل کی ایگزیکیٹو کمیٹی کے لارڈ ممبر میکالے سے امداد کی توقع کر رہے تھے۔ کمیٹی میں ان پارٹیوں کی اس مساوی تقسیم نے تعلیم کے کام کو بہت مشکل بنا دیا۔ کمیٹی کے جلسوں میں "بار بار اور پریشان کن مباحثے" ہوتے تھے اور تقریباً ہر موضوع جو زیرِ بحث آتا تھا وہ ان بنیادی اختلافات میں الجھ کر رہ جاتا تھا۔ بسا اوقات کوئی بھی فیصلہ نہیں ہو پاتا تھا۔ اگر ایک پارٹی کے حق میں اس وقت فیصلہ ہو جاتا تھا جب دوسری پارٹی کے رکن غیر حاضر ہوں۔ یہی پارٹی دوسری میٹنگ کے وقت اگر اتفاق سے اقلیت میں ہو جاتی تو یہ فیصلہ بھی بدل جاتا تھا۔ ظاہر ہے کہ یہ صورتِ حال بہت دن تک نہیں چل سکتی تھی اسی لیے ۱۸۳۵ء کے آغاز میں کمیٹی کے ان دونوں فریقوں نے اپنے تنازعے کو طے کرانے کے لیے اسے گورنر جنرل ان کاؤنسل کے سامنے پیش کرنے کا فیصلہ کیا۔

کئی برس تک چلنے والی کشمکش کی تفصیلات میں آج اتنی مدت کے بعد جانا غیر ضروری معلوم ہوتا ہے۔ یہاں ہمارے مقصد کے لیے صرف اتنی بات کافی ہے کہ ایچ۔ ٹی۔ پرنسپ کی قیادت میں چلنے والی اورینٹل پارٹی کا نقطۂ نظر بیان کر دیا جائے اور اس کے بعد اس موضوع پر میکالے کی رپورٹ کا تجزیہ کر کے کشمکش کا دوسرا رُخ سامنے لے آیا جائے۔

(الف) **اورینٹلسٹ نقطۂ نظر**: اورینٹل پارٹی کی سب سے اہم دلیل ۱۸۱۳ء کے

چارٹر کی تینتالیسویں دفعہ کی وضاحت پر مبنی تھی۔ جیسا کہ پہلے بتایا جا چکا ہے چارٹر کی اس دفعہ کی روسے ہر سال ایک لاکھ روپے کی رقم ادب کے احیا اور ترقی، پڑھے لکھے ہندوستانیوں کی ہمت افزائی اور ہندوستان کے برطانوی مقبوضات کے باشندوں میں سائنس کے علم سے تعارف اور اس کی ترویج پر صرف ہوناتھی۔ اس دفعہ کی پہلی دو باتوں کے سلسلے میں اورینٹل پارٹی کا کہنا تھا کہ

> جس ادب کا احیاء اور ہمت افزائی چارٹر میں مقصود ہے وہ آبادی کے دو گروہوں مسلمانوں اور ہندوؤں کا ادب ہے۔ ۔ ۔ ۔ ۔ ادب کے احیاء کا کام مقامی اداروں کو امداد دے کر، نئے ادارے قائم کر کے اور ان کی کلاسکی تحقیقات کو جواب تک مسودوں کی شکل میں ملتی تھیں شائع کر کے آگے بڑھایا جارہا ہے۔ ان مقاصد کے حصول کے لیے مجوزہ رقم کا ایک حصہ الگ کیا گیا ہے۔ پڑھے لکھے ہندوستانیوں کی ہمت افزائی، اس امداد کے ذریعے ہوتی ہے جو انھیں تعلیمی اداروں میں ملتی ہے اور طلبا کے لیے مواد کی فراہمی کے انتظام اور اس کی تیاری کے ذریعے بھی۔ ان سب کے علاوہ اس طریقۂ کار کے بھی کچھ فائدے ہیں جس کے مطابق کام ہوتا ہے جیسے اچھے اور ذہین طالب علموں کو وظیفے دے کر ان کی تعلیم کو جاری رکھنے کی سہولت۔ یہ سب کچھ دیسی باشندوں اور ان کے ادب کے لیے کیا جاتا ہے۔[1]

جہاں تک سائنس کے علم کی ترویج اور ترقی کا تعلق ہے یہ کہا جاتا تھا کہ ہندوستانی یورپین علوم اور سائنس کے خلاف تعصب رکھتے ہیں اور وہ ان علوم کو اس وقت تک قبول نہیں کر سکتے جب تک وہ کسی کلاسیکی زبان کے ذریعے جس کی وہ عزت کرتے ہیں اور ان کے اجداد کے اس کلچر سے مربوط کر کے جس سے وہ جذباتی طور پر لگاؤ محسوس کرتے ہیں پیش نہیں کیا جائے گا۔ اسی وجہ سے کمیٹی نے انگریزی کی مفید کتابوں کو عربی اور سنسکرت میں منتقل کرنے کے کام کو صحیح قرار دیا۔ اور اسی واسطے اورینٹل پارٹی کا کہنا تھا کہ اس کی کارگزاریاں ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کے عین مطابق ہیں اور ان کی پالیسی اس وقت تک بدل نہیں سکتی جب تک

---

[1] سلیکشنز فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۱ صہ ۱۲۶ - ۱۳۵

پارلیمنٹ خود چارٹر ایکٹ میں ترمیم نہ کر دے۔

دوسرے یہ کہ اورینٹل پارٹی مشرقی علوم کے تمام موجود اداروں کو قائم رکھنا چاہتی تھی جب کہ انگلش پارٹی نے ان کو ختم کر دینے کی اپیل کی تھی۔ اصل کشمکش درحقیقت اسی سوال پر تھی۔ اورینٹل پارٹی کو اپنے معاملے کی کمزوری کا احساس تھا اسی لیے وہ یہ ترمیم کرکے ایک مصالحت کے لیے تیار تھی کہ یہ خود طالب علموں پر چھوڑ دیا جائے کہ وہ انگریزی تعلیم حاصل کرنا پسند کریں گے یا کلاسیکی۔ مگر وہ اورینٹل اداروں کو بند کر دینے پر ہرگز راضی نہیں ہو سکتے تھے ان کے خیال میں اس طرح کا قدم عوام کو متحد و متفق رکھنے کی سرکاری پالیسی کے صرف خلاف ہی نہیں تھا بلکہ اس سے تعصب اور غیر رواداری کا اظہار بھی ہوتا تھا۔ پرنسپ کو کلکتہ مدرسے سے خاص طور سے دلچسپی تھی۔ اس کا کہنا تھا کہ یہ مدرسہ:

"آج سے پچاس سال پہلے وارن ہیسٹنگز کا دیا ہوا ایک عطیہ ہے اور اس کی امداد کے لیے کچھ فنڈ بھی ہیں جن میں مدرسہ محال (MADDRUS-MUHAL) کا لگان جس کا کچھ حصہ بیرک پور پارک میں شامل ہے، خاص طور پر الگ کیے گئے تھے۔ شروع شروع میں اس ادارے کا انتظام مسٹر ہیسٹنگز کے نامزد کیے ہوئے مُلّا کے کلّی اختیار میں چھوڑ دیا گیا تھا مگر یہ محال ریونیو بورڈ کے انتظام خاص میں تھا اور اس سے جو آمدنی ہوتی تھی اس کو صرف کرنا مولوی کے صواب دید پر تھا۔ آخر میں نادیا کے راجا کو اس کی ریاست بحال کی گئی تو یہ محال جو ریاست مذکور کا ہی حصہ تھا، ایک مقررہ رقم کے بدلے راجہ کے حوالہ کر دیا گیا۔ اس لیے سوائے اس کے کہ ان زمینوں کا انتظام کالج کے پرنسپل، پروفیسر اور استادوں کے ہاتھ میں براہِ راست نہیں تھا، ان کی حیثیت پورے طور پر ایک ویسے ہی وقف کی تھی جس طرح کے اوقاف آکسفورڈ اور کیمرج کے کسی کالج یا لندن کے بلوکوٹ اسکول کے لیے باعثِ افتخار ہیں۔"[1]

اسی لیے پرنسپ نے یہ کہا کہ اگر موجودہ اورینٹل اداروں کو بند کرنے کا فیصلہ کر بھی

---

[1] سیلکشنس فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۱ صفحہ ۱۱۹

لیا جائے تو پھر بھی:

"بہت سی قابلِ لحاظ باتیں ہیں جن کے پیشِ نظر کم از کم اس وقت مدرسے (کلکتہ مدرسہ) کو ختم ہونے سے بچانا چاہیے۔ یہی مدرسہ وہ واحد رشتہ ہے جس کے ذریعہ حکومت، بنگال کے مسلم نوجوان سے، برائے نام سہی ایک تعلق رکھتی ہے۔ یہ مدرسہ نئے انتظامات کے تحت قائم کیا ہوا کوئی معمولی ادارہ نہیں ہے جس کی امداد کے لیے پارلیمنٹ کی عطا کی ہوئی ایک لاکھ روپیوں کی رقم میں سے کچھ روپے ملتے ہیں۔ یہ ادارہ ایک قدیم اور مستحکم کالج ہے جس کے لیے الگ وقف کیا گیا ہے اور جو وقف کے مقاصد کو بڑی خوبی کے ساتھ پورا کر رہا ہے"[۱]

اورینٹل پارٹی کی پیش کی ہوئی دوسری دلیلوں کی کچھ بہت اہمیت نہیں ہے۔ مثال کے طور پر ان کا یہ کہنا کہ ہندوستانی انگریزی زبان میں کبھی مہارت حاصل نہیں کر سکیں گے اور یہ کہ عوام پر انگریزی زبان کو مسلط کرنا ان میں ناراضگی پیدا کر سکتا ہے وغیرہ وغیرہ۔ یہ دلیلیں اس زمانے کی حکومت کو مطمئن نہیں کر سکتی تھیں۔ ہندوستانی انگریزی زبان میں مہارت پیدا کرنے کی اپنی صلاحیت کا روز افزوں ثبوت دے رہے تھے اور 'ستی' کی وحشیانہ رسم کو ختم کرنے والے بنٹنک جیسے گورنر جنرل کو عوام کی ناراضگی کا ڈر کسی ایسے کام کی انجام دہی سے باز نہیں رکھ سکتا تھا جسے وہ عوام کے لیے مفید سمجھتا تھا۔

(ب) میکالے کی رپورٹ: آئیے اب تصویر کا دوسرا رُخ دیکھیں اور وہ یہ کہ میکالے نے انگریزی پارٹی کے مقدمے کی کس طرح وکالت کی۔ جنرل کمیٹی آف پبلک انسٹرکشن کے جلسوں میں اس نے اس بحث میں بالکل حصہ نہیں لیا کیوں کہ وہ جانتا تھا کہ یہ مسئلہ ایگزیکیٹو کاؤنسل کے رکن کی حیثیت سے ایک بار پھر اس کے سامنے آئے گا۔ چناں چہ جب اس کشمکش سے متعلق کاغذات کاؤنسل کے سامنے پیش ہوئے تو اس نے نئی تعلیمی پالیسی کے بارے میں اپنی مشہور رپورٹ لکھی۔ اس رپورٹ پر ۲ر فروری ۱۸۳۵ء کی تاریخ پڑی ہے اور یہ عظیم تاریخی اہمیت کی حامل ہے۔

---

[۱] سلیکشنس فرام ایجوکیشنل ریکارڈس ص ۲۹-۱۲۸

پہلا سوال جس پر میکالے نے اپنی رپورٹ میں بحث کی ہے وہ ۱۸۱۳ء کے چارٹر کی دفعہ ۴۳ کی تاویل سے متعلق ہے۔ میکالے کا کہنا تھا کہ اس دفعہ میں آئے ہوئے لفظ "ادب" سے مراد انگریزی ادب بھی ہو سکتا ہے اور "ہندوستان کے پڑھے لکھے باشندے" کا لقب اس شخص کو بھی دیا جا سکتا ہے جو لاک کے فلسفے اور ملٹن کی شاعری کا ماہر ہو اور جہاں تک علم سائنس کی ترقی و اشاعت کا سوال ہے، یہ صرف انگریزی کو ذریعۂ تعلیم بنا کر ہی ہو سکتی ہے۔ اگر یہ تاویل قابلِ قبول نہ ہو تو میکالے چارٹر کی تینتالیسویں دفعہ کو کالعدم قرار دیے جانے اور ایک دوسری دفعہ تجویز کرنے کے لیے تیار تھا۔ ظاہر ہے کہ یہاں پر میکالے کے قدم ایک مضبوط مقام پر نہیں ہیں۔ اس کی دلیل اگر بالکل غلط نہیں تو دور از کار ضرور ہے۔

مشرقی علوم کے اداروں کو جاری رکھنے کے سلسلے میں بھی اورینٹل پارٹی سے میکالے کو اختلاف تھا۔ اس کا خیال تھا کہ ان اداروں سے چوں کہ کوئی مفید مطلب برآری نہیں ہوتی اس لیے انھیں بند کر دینا چاہیے۔ اس نے کہا:

> مشرقی نظامِ تعلیم کے مدّاح ایک اور دلیل دیتے ہیں جسے اگر ہم صحیح مان لیں تو وہ قطعی طور پر تمام تبدیلیوں کے خلاف ہے۔ ان کا خیال ہے کہ عوام کا اعتماد اور بھروسہ موجودہ نظام کے ساتھ وابستہ ہے اور ان رقوم کا کچھ بھی حصّہ جو ابھی تک عربی اور سنسکرت کی تعلیم کی ہمّت افزائی پر خرچ ہوتی تھیں، اگر کسی دوسری جگہ خرچ کیا گیا تو یہ سراسر استحصال ہوگا۔ یہ سمجھنا بڑا مشکل ہے کہ استدلال کا وہ کون سا طریقہ ہے جس کے ذریعہ یہ حضرات اس نتیجے پر پہنچے ہیں۔ سرکاری خزانے سے جو رقم ادب کی ہمّت افزائی پر صرف ہوتی ہے وہ کسی بھی طرح اُس امداد سے مختلف نہیں ہے جو اسی سرمایے سے دوسرے حقیقی یا مفروضہ افادیت والے کاموں میں دی جاتی ہے۔ ایک ایسی جگہ پر جسے ہم صحت مند سمجھتے ہیں، ہمیں غلاظت کا ایک ڈھیر ملتا ہے۔ اگر نتائج ہماری توقعات کے مطابق نہیں ہیں تو کیا ہم اس مقام پر سینی ٹوریم کو بدستور قائم رکھیں گے؟ ہم ایک بند باندھنے یا پچھا بنانے کا کام شروع کرتے ہیں بعد کو یہ پتہ چلنے پر کہ تعمیر مفید نہ ہوگی اگر کام روک دیا جائے تو کیا یہ اعتمادِ عامّہ کی خلاف ورزی ہوگی؟

اس کے بعد میکالے نے ذریعۂ تعلیم (زبان) کے مسئلے کو مصلحت اور ضرورت کی بنیاد پر پرکھا۔ ظاہر ہے کہ حکومت ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے لوگوں کی مادری زبان، کسی مشرقی کلاسیکی زبان اور انگریزی میں سے کسی ایک کو منتخب کر سکتی تھی لیکن یہ بہت بڑی بدقسمتی ہے کہ دونوں ہی پارٹیوں نے مادری زبان کے حق کو بالکل نظرانداز کر دیا۔ مثال کے طور پر میکالے نے کہا:

> تمام پارٹیاں ایک بات پر متفق معلوم ہوتی ہیں اور وہ یہ کہ ہندوستان کے اس حصے کے باشندوں کی عام بولیوں میں نہ تو ادبی سرمایہ ہے نہ ہی سائنٹیفک معلومات اور وہ اتنی کم مایہ اور ٹھیٹ ہیں کہ جب تک انھیں کسی دوسرے ذریعوں سے مالامال نہ کیا جائے ان میں سے کسی میں بھی مفید ادبی، علمی کام کو منتقل کرنے کا کام آسان نہ ہوگا۔ اس بات سے بھی ہر طرف اتفاق نظر آتا ہے کہ اعلیٰ تعلیم کی استطاعت رکھنے والوں کا ذہنی ارتقا صرف اُسی زبان کے ذریعے کیا جا سکتا ہے جو مقامی نہ ہو۔

عوام کی زبانوں کی اس مذمت نے ذریعۂ تعلیم کے انتخاب کو ایک طرف سنسکرت اور عربی اور دوسری طرف انگریزی تک محدود کر دیا۔ یہ ایک حقیقت ہے کہ میکالے نہ تو عربی جانتا تھا نہ سنسکرت، مگر اس نے مستشرقین سے اس صائب رائے کو منسوب کر دیا کہ "ایک اچھے یورپین کتب خانے کی صرف ایک الماری قدر و قیمت میں ہندوستان اور عرب کے سارے ادب کے برابر ہے۔" اور انگریزی کی افادیت اور اہمیت کے بارے میں اس نے لکھا کہ:

> خود اپنی زبان کے استحقاق کا اعادہ کرنا بالکل غیر ضروری ہے مغربی زبانوں میں بھی اس کی ایک ممتاز حیثیت ہے۔ یہ ایسی تخیلی تخلیقات سے بھری پڑی ہے جو یونان کے چھوڑے ہوئے بہترین ترکے سے کسی طرح بھی کم نہیں۔ اس میں ہر قسم کی فصاحت کے نمونے موجود ہیں۔ ایسے تاریخی مضمونوں کی فراوانی ہے جنھیں اگر محض بیانیہ مضامین بھی سمجھ لیا جائے تو بھی یہ لاثانی ہیں اگر انھیں اخلاقی و سیاسی تعلیم کا ذریعہ سمجھا جائے تب بھی یہ بے نظیر رہیں گے۔ ان تخلیقات میں انسانی فطرت اور حیاتِ انسانی کی حقیقت پسندانہ اور جاندار تصویر کشی ہے، مابعدالطبیعات، اخلاق، حکومت، قانون اور تجارت سے متعلق انتہائی راسخ نظریات، انسان کی ذہنی نشو ونما، صحت اور آسائش سے متعلق

تجرباتی سائنس کی تمام معلومات کا ایک خزانہ ملتا ہے۔ جو بھی اس زبان کو جانتا ہے کرۂ زمین کی تمام ذہین قوموں کے اس عظیم سرمائے تک اس کی پہنچ انتہائی آسان ہو جاتی ہے جسے پچھلی نوے پشتوں نے تخلیق کر کے محفوظ کر دیا ہے۔ اس بات کے کہنے میں کسی شبہے کی گنجائش نہیں ہے کہ اس وقت اس زبان میں جتنا ادب موجود ہے، اس کی افادیت تین سو سال پہلے کی دنیا کی تمام زبانوں کے سارے سرمائے سے کہیں زیادہ ہے .... ہندوستان میں حکمراں طبقے کی زبان انگریزی ہے سرکاری عہدوں پر فائز اعلیٰ طبقے کے دیسی باشندے بھی اس زبان کو بولتے ہیں اور اس کا بہت امکان ہے کہ تجارتی زبان کی حیثیت سے مشرق کے سمندروں میں یہ ہر طرف پھیل جائے۔

انگریزی زبان کی یہ قصیدہ خوانی میکالے کی ادائے خاص ہے۔ اس تیقن کے ساتھ جس کی برابری صرف اس کی لاعلمی کر سکتی تھی اور ایک ایسے انداز میں جو اپنی شدت میں بے مثل ہے، وہ سوال کرتا ہے۔

ہمارے سامنے اس وقت سیدھا سادا یہ سوال ہے کہ جب اس زبان کو پڑھانا ہمارے قبضۂ قدرت میں ہے تو کیا ہم ایسی زبانیں پڑھائیں جن کے بارے میں ساری دنیا کی یہی رائے ہے کہ ان میں کسی مضمون پر ایسی کتاب موجود نہیں جن کا ہماری کتابوں سے مقابلہ کیا جا سکے۔ جب ہم یورپین سائنس پڑھا سکتے ہیں تو کیا ہم ایسی چیزیں پڑھائیں جن کے بارے میں عالمی رائے یہی ہے کہ وہ اگر یورپ سے مختلف ہیں تو محض حقیر ہونے کی بنا پر؟ جب ہم معقول فلسفے اور حقیقی تاریخ کی سرپرستی کر سکتے ہیں تو کیا ہمیں سرکاری صَرفے پر ایسے طبی نظریات کی حمایت کرنی چاہیے جنھیں ایک انگریز نعل بند بھی ماننے کے لیے تیار نہ ہوگا یا ایسے علم نجوم کی تعلیم دیں جس پر انگریزی اسکولوں کے دارالاقاموں میں رہنے والی لڑکیاں ہنستے ہنستے لوٹ پوٹ ہو جائیں۔ وہ تاریخ پڑھائیں جس میں تیس فٹ بادشاہوں اور تیس ہزار سال طویل حکومتوں کے قصّوں کی فراوانی ہے یا وہ جغرافیہ جس میں دودھ اور شہد کی نہروں کا ذکر ہو۔

انگریزی تعلیم کے خلاف ہندوستانیوں کے تعصبات کے سلسلے میں میکالے کی رائے تھی

کہ یہ انگلستان کا فرض ہے کہ وہ ہندوستانیوں کو وہ تعلیم دے جو ان کی صحتِ ذہنی کے لیے مفید ہو، ذکر وہ جو ان کو پسند ہو اور اگر یہ مان بھی لیا جائے کہ عوام کے مذاق کا خیال رکھنا چاہیے تو میکالے نے دعویٰ کیا کہ ہندوستانی انگریزی زبان سے اپنی دل چسپی اور محبت کا کافی ثبوت دے چکے ہیں اپنی اس بات کے ثبوت میں اس نے اس طرف توجہ دلائی کہ جب کمیٹی آف پبلک انسٹرکشن کے لیے اپنی مشرقی مطبوعات کو فروخت کرنا مشکل ہو رہا تھا، کلکتہ اسکول بک سوسائٹی اپنی انگریزی کتابیں ہزاروں کی تعداد میں فروخت کر رہی تھی اور خوب نفع کما رہی تھی۔ اس نے اس حقیقت کی طرف بھی توجہ مبذول کرائی کہ جب کلکتہ مدرسہ اور سنسکرت کالج کے طالب علموں کو وظیفے دینے پڑتے تھے، انگریزی اسکولوں میں طلبا تعلیم کی فیس دینے کے لیے تیار تھے۔

اس دلیل کے بارے میں کہ عربی اور سنسکرت زبانیں اس وجہ سے پڑھنی چاہئیں کہ وہ عوام کے قانون اور ان کے مذہب کی زبانیں ہیں۔ میکالے نے کہا کہ حکومت کے لیے سب سے اچھا طریقہ یہی ہوگا کہ وہ ہندو اور مسلم آئین کی کتابوں کو انگریزی میں منتقل کرے اور مشرقی تعلیم کے اداروں کی دیکھ ریکھ پر بہت روپیہ صرف نہ کرے۔

ان ہی بنیادوں پر میکالے نے بڑے زبردست طریقے پر اس بات کی سفارش کی کہ ہندوستان میں تعلیمی پالیسی کا مقصد انگریزی زبان میں مغربی علوم کی اشاعت ہونا چاہیے اس نے یہ بھی تجویز رکھی کہ مشرقی علوم کے موجودہ اداروں کو فوراً بند کر دیا جائے اور اس طرح جو رقم بچے اسے انگریزی تعلیم کی ترقی پر صرف کیا جائے۔

(ج) **لارڈ ولیم بنٹنک رپورٹ کو منظور کرتے ہیں:** اپنے نقطۂ نظر کی موافقت میں میکالے نے جو دلائل دیے لارڈ ولیم بنٹنک نے انھیں فوراً منظور کر لیا اور اپنے ۷ مارچ ۱۸۳۵ء کے ریزولیوشن میں مندرجہ ذیل احکام صادر کر دیے۔

> ہندوستان میں گورنر جنرل اِن کاؤنسل نے کمیٹی آف پبلک انسٹرکشن کے سیکریٹری کے ۲۱ اور ۲۲ جنوری کے مراسلوں اور دوسرے متعلقہ کاغذات کا بغور مطالعہ کیا ہے۔
>
> (اول) ہز لارڈشپ کی رائے ہے کہ برطانوی حکومت کا عظیم مقصد ہندوستان کے باشندوں میں یورپی ادب اور سائنس کی ترقی ہونا چاہیے۔

اور یہ کہ تمام امدادی رقمیں جو تعلیم کے لیے تھیں ان کا بہترین مصرف یہ ہے کہ انھیں انگریزی علم پر لگایا جائے۔

(دوم) لیکن ہز لارڈ شپ کا ارادہ دیسی علوم کے اسکول یا کالج کو بند کرنا نہیں ہے اور اگر دیسی باشندے کسی ایسے ادارے سے فائدہ اٹھانا چاہیں گے تو ہز لارڈ شپ ہدایت کرتے ہیں کہ کمیٹی کے زیر نگرانی تمام اداروں کے تمام موجودہ پروفیسروں اور طالب علموں کو وظیفے ملتے رہیں گے ... مگر ان اداروں میں داخلہ لینے والے نئے لوگوں کو کوئی وظیفہ نہیں ملے گا۔ اور یہ کہ جب کبھی مشرقی علوم کے کسی پروفیسر کی جگہ خالی ہو تو کمیٹی حکومت کو تعداد، صورتِ حال اور عہدے کی تفصیلات سے مطلع کرے گی تاکہ حکومت دوسرے تقرر کی مصلحتوں کو سامنے رکھ کر فیصلہ کر سکے۔

(سوم) گورنر جنرل ان کاؤنسل کے علم میں یہ بات آئی ہے کہ کمیٹی نے خاصی بڑی رقم مشرقی تخلیقات پر صرف کی ہے۔ ہز لارڈ شپ ہدایت کرتے کرتے ہیں کہ اب امداد کا کوئی حصہ اس طرح کے مصرف میں نہ لایا جائے۔

(چہارم) ہز لارڈ شپ ہدایت کرتے ہیں کہ ان اصلاحات کے لیے جو سرمایہ کمیٹی کو تفویض ہوگا وہ اب سے دیسی آبادی کو انگریزی زبان کے ذریعہ انگریزی ادب اور سائنس کی تعلیم دینے پر صرف ہونا چاہیے اور ہز لارڈ شپ کمیٹی سے یہ درخواست کرتے ہیں کہ وہ جلد از جلد اس مقصد کے حصول کا ایک منصوبہ حکومت کی خدمت میں پیش کرے۔

(د) اس کشمکش کی اہمیت کو اکثر بڑھا چڑھا کر بیان کیا جاتا ہے۔ ہم یہ سمجھتے ہیں کہ جس سوال پر اتنی بحث تھی وہ اتنا اہم کسی طرح نہیں تھا اور حقیقت یہ ہے کہ دونوں پارٹیاں غلط تھیں۔ ھندوستانی عوام کی زبانوں کو ذریعۂ تعلیم بنانا مسئلے کا صحیح حل ہوتا۔ ان زبانوں کو "کم مایہ اور ٹھیٹ" اور "سائنٹیفک اور ادبی خیالات سے معرا" کہہ کر خارج از بحث کر دینا ایک غلطی تھی۔ اگر کلاسیکی پارٹی عربی اور سنسکرت کے قیام کے لیے لڑنے میں غلطی پر تھی تو اسی طرح میکالے بھی انگریزی جیسی ایک بدیسی زبان کو ذریعۂ تعلیم بنانے پر اصرار کرنے میں حق بجانب نہیں تھا۔ ہماری رائے میں بمبئی میں ہونے والا تنازعہ کہیں زیادہ اہم تھا جہاں کشمکش ہندوستانی

زبانوں اور انگریزی کے مابین تھی۔

(۵) **ہندوستانی تعلیم کو میکالے کی دین:** خود میکالے کے کردار کو مختلف طریقوں پر بیان کیا گیا ہے۔ کچھ لوگ اسے ترقی کی راہ کا مشعل بردار سمجھتے ہیں۔ دوسرے لوگ ہیں جو ہندوستان میں بعد کی تمام بے اطمینانی اور سیاسی بے چینی کا سبب انگریزی تعلیم کی اشاعت و ترویج کو ٹھہراتے ہیں اور ان تمام مشکلات کے لیے میکالے کو مورد الزام گردانتے ہیں۔ بعض لوگ ہندوستانی زبانوں، ہندوستانی تہذیب اور ہندوستانی مذہب کی جاہلانہ اور شدید مذمت کرنے کی وجہ سے اُسے پسند نہیں کرتے جب کہ کچھ دوسرے ہندوستانی اُسے زبانوں کی طرف سے بے توجہی کا ذمہ دار ٹھہراتے ہیں جس کا شکار یہ زبانیں انگریزی کے ذریعہ تعلیم بننے کے بعد لازمی طور پر ہوئیں۔

غائر مطالعے سے بہرحال یہ پتہ چلے گا کہ یہ دونوں رائیں غلط بھی تھیں اور غیر منصفانہ بھی۔ میکالے کو "ترقی کے راستے کا مشعل بردار" کہنا اس کے کاموں کا ایک مبالغہ آمیز بیان ہے۔ یہ بات یاد رکھنی چاہیے کہ میکالے نے انگریزی تعلیم کی خواہش پیدا نہیں کی۔ یہ خواہش پہلے سے موجود تھی اور اس کی جڑیں اس مادی منفعت میں تھیں جو انگریزی کی واقفیت سے منسلک تھی۔ وہ انگریزی پارٹی کو منظم کرنے والا بھی نہیں تھا کیوں کہ وہ جب یہاں آیا پارٹی یہاں موجود تھی۔ حقیقت تو یہ ہے کہ جب ۱۸۳۴ء میں وہ یہاں آیا تھا اس وقت قدیم اور جدید کی جنگ پورے شباب پر پہنچ چکی تھی۔ لوگ انگریزی تعلیم حاصل کرنا چاہتے تھے لیکن یہ تعلیم حکومت کی طرف سے نہیں ملی تو انھوں نے مشنری اسکولوں سے اپنی پیاس بجھائی۔ سولین نوکروں کی نئی پود اپنے اصلاح کے جوش میں انگریزی تعلیم شروع کرنے کے لیے بے قرار تھی لیکن ان دونوں قوتوں کے چڑھتے ہوئے سیلاب کو ان معمر سیاستدانوں نے قابو میں رکھا جن کا عقیدہ تھا کہ ہیسٹنگز اور منٹو کی پالیسی ہمیشہ ہمیشہ کے لیے مناسب تھی اور اس میں کسی شک و شبہے کی گنجائش نہیں ہے کہ ان لوگوں کو خود ہندوستانی قدامت پرستوں اور رجعت پسند قوتوں کا تعاون حاصل تھا۔ یہ وقت تھا جب میکالے سامنے آیا اور اپنی خطیبانہ صلاحیتوں کے بل پر قدامت پرستی کے قلعے کو مسمار کرکے نئے خیالات کے سیلاب کو اندر آنے کا راستہ دے دیا۔ وہ اُس تنازعے کا جلد فیصلہ کرا دینے کا ذمہ دار ہے جو شاید برسوں چلتا رہتا لیکن شاید کبھی کلاسیکی زبانوں کے حق میں طے نہیں ہو سکتا تھا۔

بہرحال میکالے کے مداحوں کی اس فیاضی پر اعتراض کرنے کی ضرورت نہیں ہے جس نے عوام کی نظر میں میکالے کو وہ اعلیٰ منصب عطا کر دیا جس کا وہ کسی طرح مستحق نہیں تھا۔ لیکن یہ بات

یقیناً قابلِ افسوس ہے کہ اسے بہت سی ایسی چیزوں کے لیے ہدفِ ملامت بنایا جاتا ہے جن کا وہ کسی طرح بھی ذمہ دار نہیں تھا۔ غالباً میکالے کی رپورٹ کے اُس حصّے کی ملامت حق بجانب ہے جس میں اس نے مشرقی ادب اور مذہب کی مذمت کی ہے مگر اب جب کہ ان الفاظ کو لکھے سو برس کی مدت گزر چکی ہے سب سے اچھا سلوک ہم یہ کر سکتے ہیں کہ اس حصّے کو بالکل نظرانداز کر دیں۔ اس کی نیت بہرحال قابلِ وقعت تھی اور یوں بھی بھول جانا اور معاف کر دینا اچھا ہی ہوتا ہے۔ میکالے پر دوسری جو تنقیدیں ہوئیں وہ بالکل غیر منصفانہ تھیں۔ مثال کے طور پر ہندوستانی زبانوں کی طرف سے بے توجہی کا دوش میکالے کو دینا کسی طرح بھی صحیح نہ ہوگا۔ ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے ہندوستانی زبانوں کو اپنانے کی اہمیت سے میکالے واقف تھا مگر تنازعے کے دونوں فریقوں کے مقامی افراد نے اسے یہی مشورہ دیا کہ یہ بات ناممکن ہے۔ ان لوگوں کے قول کو صحیح مان لینے پر میکالے کو بُرا بھلا نہیں کہا جا سکتا۔

سب سے زیادہ ناانصافی ان لوگوں کی طرف سے ہے جو بعد کی ساری سیاسی بے چینیوں کا سبب میکالے کو گردان کر اسے مطعون کرتے ہیں۔ پہلی بات تو یہ ہے کہ یہ کہنا کہ اگر انگریزی تعلیم نہ ہوتی تو سیاسی بیداری پیدا نہ ہوتی، خود اپنی جگہ مشکوک ہے۔ لیکن اگر یہ سب کچھ ایسی تعلیم کا نتیجہ ہی ہے تو یہ بات تو ایسی ہے جس پر انگلستان کو فخر کرنا چاہیے۔ یہ بہت دل چسپ بات ہے کہ خود میکالے کو اس طرح کے نتیجے کی پہلے سے ہی توقع تھی اور جسے اس نے دارالعوام میں ۱۸۳۳ء میں تقریر کرتے ہوئے انگلستان کے لیے "فخر و امتیاز کی سند" کہا تھا۔[۱]

(و) بنگال میں انگریزیت اور مشرقیت کی کشمکش کا اختتام (۱۸۳۹ء)

لیکن یہ سمجھنا غلط ہوگا کہ بنٹنک کی حکومت کے مذکورہ بالا ریزولیوشن کے بعد یہ کشمکش ختم ہو گئی۔ یہ کشمکش تقریباً ۵ برس بعد تک چلتی رہی اور بعد میں ہند کے گورنر جنرل لارڈ آک لینڈ کے حکم سے ایک رپورٹ کے مطابق جس پر ۲۴ رنومبر ۱۸۳۹ء کی تاریخ ہے ختم ہوئی۔ یہ رپورٹ ہندوستان کی تاریخ کی ایک اہم دستاویز ہے۔ ان میں بہت سے عنوانات پر بحث کی گئی ہے جن میں انگریزیت

---

[۱] دادا بھائی نوروجی، پاورٹی اینڈ اَن۔ برٹش رول ان انڈیا۔ ص ۹۳

اور مشرقیت کی کشمکش، دیسی تعلیم کے بارے میں ایڈم کی سفارشات اور ثانوی مدارس میں ذریعۂ تعلیم کا مسئلہ خصوصیت کے ساتھ زیر بحث آئے ہیں۔

۱۸۳۹ء تک تنازعے کی شدت بڑی حد تک ٹھنڈی پڑ چکی تھی۔ میکالے ہندوستان چھوڑ چکا تھا، اورینٹل پارٹی کو انگریزی کی اشاعت کے خلاف اپنی کوششوں کے بے سود ہونے کا یقین ہو چکا تھا اور اسی لیے وہ اپنے مطالبات میں اعتدال لا رہے تھے۔ اب ان کا مطالبہ صرف مشرقی علوم کے موجودہ اداروں کو بدستور قائم رکھنے اور قابلِ قدر مشرقی تصنیفات کی طباعت کے لیے تھوڑی سی امداد تک محدود ہو گیا تھا۔ اس وقت مصالحت کے لیے ماحول تیار تھا مگر جب لارڈ ولیم بنٹنک کی جگہ لارڈ آک لینڈ آئے تو ایسا لگتا تھا کہ تنازعہ پھر کسی نہ کسی شکل میں بیدار ہوگا اور دونوں فریقوں میں اچھی خاصی تلخی کے آثار نظر آنے لگے مگر لارڈ آک لینڈ نے اپنی فراست سے کام لے کر اصل سبب کا اندازہ لگایا اور کشمکش کو ختم کر دیا۔ اس سے بہتر اور کیا ہوگا کہ اس کشمکش کے جائزے اور تشخیص کی وضاحت کا موقع خود لارڈ آک لینڈ کو دیا جائے۔ وہ کہتے ہیں:

> میری رائے میں یہ بات تسلیم کر لینی چاہیے اور مجھے ان کاغذات میں جو میرے سامنے ہیں یہ دیکھ کر بڑی خوشی ہوتی ہے کہ جناب پرنسپ جیسا صائب الرائے بھی اس رائے سے اتفاق رکھتا ہے کہ تعلیم کے سوال پر پیدا ہونے والے شدید تنازعات کے اسباب میں سب سے بڑا سبب تعلیم عامّہ کے لیے سرمائے کا ناکافی ہونا ہے اور یہ کہ اگر مشرقی ادب کی ترقی کے لیے پہلے منظور کیے گئے فنڈ کو بڑھا دیا جاتا اور انگریزی تعلیم کے مبلغین کے اختیار میں کچھ اور وسائل مہیا کر دیے جاتے تو وہ سب لوگوں کی نیک خواہشات کے ساتھ اپنے نیک مقصد کے حصول میں لگے رہتے۔ لامحدود علاقے اور تقریباً ایک کروڑ تیس لاکھ کی سالانہ آمدنی والی بنگال کی پریسیڈنسی میں اس مد میں خرچ ہونے والی رقم چوبیس ہزار پونڈ یا دو لاکھ چالیس ہزار روپے سالانہ سے شاید ہی کچھ زیادہ ہو۔ مجھے یہ کہنے کی ضرورت نہیں ہے کہ ہندوستان جیسے ملک میں بہتر تعلیم کے حصول کی سہولتوں کے لیے لوگوں کو حکومت ہی کی طرف دیکھنا پڑتا ہے ..... رقم جو منظور کی گئی تھی محدود تھی۔ پارٹیاں جو مختلف شکلوں میں علم کی اشاعت کرنا چاہتی تھیں بڑے جوش و

خروش سے اس رقم کو حاصل کرنے کی جدو جہد کر رہی تھیں۔ ان میں سے ایک پارٹی اس رقم میں جو اُسے ملتی تھی کسی کمی کو برداشت نہ کر سکتی اور دوسری پارٹی اپنی اسکیموں کو چلانے کے لیے مزید رقم کی خواہاں تھی اگر کچھ مزید سرمایہ حاصل ہو سکتا تو شاید کوئی بھی ان نئے نظریات پر روپیہ صرف کیے جانے پر معترض نہ ہوتا جو آہستہ آہستہ مقبول ہوتے جا رہے تھے۔ ان حقائق اور مشاہدات کے پیش نظر میں جس نتیجے کی طرف اشارہ کرنا چاہتا ہوں وہ یہ ہے کہ دانش مندانہ کشادہ دلی کا اصول برتا جائے یعنی کسی کام میں کوئی رکاوٹ ڈالے بغیر تفریق و امتیاز کے ساتھ سب کی نپی تلی ہمت افزائی کرنے کا اصول اپنایا جائے تو عام لوگوں کی رضامندی حاصل ہو سکتی ہے اور یہ توقع کی جا سکتی ہے کہ لوگوں کے دماغوں سے وہ وحشت ناک یادیں محو ہو جائیں گی جو رفاہِ عام کی راہ میں ہمیشہ ایک بڑی رکاوٹ رہی ہیں۔[1]

حقیقی علاج یہی تھا کہ امداد کی رقم کو بڑھا دیا جائے تاکہ دونوں پارٹیاں مطمئن ہو جائیں اور لارڈ آک لینڈ نے بالکل یہی کیا۔ انھوں نے وہ احکام صادر کیے جن سے

(۱) مشرقی علوم کے موجودہ اداروں کے قیام، "ممتاز ترین پروفیسروں" کی دل جوئی اور آسائش اور طالب علموں کے لیے مناسب وظائف دیے جانے کے لیے کافی رقوم کی ادائیگی کی ضمانت کی گئی۔

(۲) مشرقی زبانوں میں تعلیم و تدریس کے لیے مفید کتابوں کی تیاری اور اشاعت کی ہمت افزائی کی گئی بشرطیکہ اخراجات مقررہ امداد کی حدود کے اندر ہوں۔

(۳) اور یہ ہدایت بھی کی گئی کہ اورینٹل کالجوں کا اولین فرض یہ ہے کہ وہ مشرقی علوم کی تدریس کا انتظام کریں اور اس فرض کی مناسب ادائیگی کے بعد۔ اگر ضروری ہو تو وہ انگریزی کی کلاسیں بھی چلا سکتے ہیں۔

اس بات کا تصور کرنا مشکل نہیں ہے کہ ان احکامات نے دونوں پارٹیوں کو پورے طور پر مطمئن کر دیا۔ مندرجہ بالا تجاویز پر مزید اخراجات کی رقم بھی تقریباً کل اکتیس ہزار روپے سالانہ بنتی تھی۔ چنانچہ لارڈ آک لینڈ نے بڑے فخر کے ساتھ کورٹ آف ڈائرکٹرز سے داد طلب کی کہ

[1] سلیکشنس فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۱ صہ ۴۹-۱۴۸

وہ اتنے محدود صرفے کی منظوری سے تنازعات کو ختم کرسکیں گے۔"

دوسری طرف لارڈ آک لینڈ نے انگریزی پارٹی کے مطالبات کو بھی پورا کردیا۔ سب سے پہلے تو انھوں نے ایک لاکھ روپے سے زیادہ رقم انگریزی تعلیم کی اشاعت کے لیے مقرر کی۔ دوسرے یہ کہ انھوں نے اپنی رپورٹ میں ہندوستانی تعلیم کے سارے سوال پر نظرثانی کی اور مندرجہ ذیل فیصلے کیے، جو صاف نظر آتا ہے کہ کلی طور پر انگریزی پارٹی کے حق میں تھے۔

(i) یورپین سائنس کو سنسکرت اور عربی کے ذریعہ پڑھانے کی کوششوں سے صرف جزوی اور نامکمل نتائج کی توقع کی جاسکتی ہے۔

(ii) تعلیمی پالیسی کا سب سے اہم مقصد ہونا چاہیے کہ انگریزی زبان کے ذریعے مشتاق طالب علموں کی زیادہ سے زیادہ تعداد کو یورپین سائنس، فلسفے اور ادب کی مکمل تعلیم بہم پہنچائی جائے

(iii) حکومت کی کوششیں اعلیٰ تعلیم کو سماج کے اعلیٰ طبقے تک پہنچانے تک محدود رہنی چاہئیں۔ جس کے پاس پڑھنے کے لیے وقت بھی ہے اور جس کی تہذیب چھن کر عوام تک پہنچ بھی سکتی ہے۔ تقطیر (DOWNWARD FILTERATION THEORY) کا مشہور نظریہ یہی تھا۔

آک لینڈ کی منظوری سے اسے سرکاری قبولیت حاصل ہوگئی۔ اس کے بعد اس نظریے نے تعلیم کی سرکاری پالیسی کی حیثیت اختیار کی اور ۱۸۷۰ء تک سرکاری کوششوں پر اس کی چھاپ لگی رہی۔

بحیثیت مجموعی یہ کہا جاسکتا ہے کہ حالاں کہ آک لینڈ نے مشرقیوں کو مکمل تباہی سے بچالیا (اور یہی ان لوگوں کا منشا بھی تھا) مگر اس سے کہیں زیادہ انگریزی تعلیم کی اشاعت کو فروغ دیا۔

آک لینڈ کی رپورٹ سے یہ بات بھی ظاہر ہوتی ہے کہ شروع زمانے میں جب کہ جدید ہندوستانی زبانوں کی کم مائیگی کے بارے میں میکالے کی تحریر کو صرف ۵ برس کا عرصہ ہوا تھا، کئی اطراف سے یہ تجویز پیش کی جارہی تھی کہ ان زبانوں کو کم از کم ثانوی مدارس میں ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کرنا چاہیے۔ یہ بھی کہا جاتا تھا کہ ان مدارس کے محدود نصاب کو ہندوستانی زبانوں میں بڑی آسانی سے پڑھایا جاسکتا ہے اور خاص طور پر اس وقت جب اچھی درسی کتابیں تیار کی جائیں اور استادوں کی تربیت کا مناسب انتظام ہو۔ اس خیال کا بھی اظہار کیا گیا کہ ایسے اقدام سے ہندوستانی ادب کی ہمت افزائی ہوگی اور اس طرف بھی توجہ دلائی گئی کہ بمبئی اپنے زیادہ تر اسکولوں میں ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کر رہا ہے۔ لیکن یہ افسوس کی بات ہے

۔ان اہم ثبوتوں کے باوجود لارڈ آک لینڈ نے ایسی معقول تجاویز کو منظور نہیں کیا۔ اُن ضلع اسکولوں میں جو اس وقت موجود تھے انگریزی پہلے ہی سے ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے استعمال ہو رہی تھی اور نہ موجودہ صورتِ حال میں تبدیلی کی کوئی ضرورت نہیں سمجھتا تھا۔ اس فیصلے پر اس لیے اور زیادہ افسوس ہوتا ہے کہ ۱۸۳۳ء کے چارٹر ایکٹ کی رُو سے جو مرکزیت قائم ہوگئی تھی اس کی وجہ سے گورنر جنرل دوسری تمام پریسیڈنسیوں پر اثر انداز ہو سکتا تھا۔

لارڈ آک لینڈ کی رپورٹ کے بعد بنگال میں تعلیم کی نشو ونما کے بارے میں کوئی قابلِ ذکر بات نہیں رہ جاتی ہے۔ ۱۸۴۲ء میں جنرل کمیٹی آف پبلک انسٹرکشن کی جگہ ایک کاؤنسل آف ایجوکیشن نے لے لی۔ ۱۸۴۴ء میں حکومت نے پڑھے لکھے ہندوستانیوں کو گورنمنٹ سروس میں ملازمت دے کر ان کی ہمت افزائی کرنے کا اعلان کیا۔ ۱۸۴۵ء میں کاؤنسل آف ایجوکیشن نے کلکتے میں ایک یونیورسٹی کے قیام کی تجویز رکھی لیکن کورٹ آف ڈائرکٹرز نے اسے قبل از وقت کہہ کر رد کر دیا۔ ۱۸۵۴ء تک کاؤنسل آف ایجوکیشن کے زیرِ اہتمام چلنے والے تعلیمی اداروں کی تعداد ۱۵۱ ہوگئی تھی۔ان اداروں میں طالب علموں کی تعداد ۱۳۱۶۳ تھی اور سالانہ خرچ ۵٫۹۴۴۲۸ روپے تھا۔

(۵) بمبئی کی پریسیڈنسی

۱۸۱۸ء میں پیشوا کی حکومت ختم ہو رہی تھی اور اسی سال موجودہ بمبئی (سوائے اس چھوٹے سے حصے کے جو بعد میں اس سے الگ کر دیا گیا تھا) صوبے کی تشکیل ہوئی۔ پیشوا ہر سال ۵،۰۰،۰۰۰ روپے برہمنوں کو دکھشنا دیا کرتا تھا۔ اب یہ طے ہوا کہ یہ خرچ بند کرنا چاہیے اور اس رقم کے ایک حصے کو برہمن تعلیم کی ہمت افزائی کے لیے استعمال کرنا چاہیے۔ چنانچہ ۱۸۲۱ء میں بنارس سنسکرت کالج کے نمونے پر پونا سنسکرت کالج قائم کیا گیا۔ ۱۸۲۳ء میں جب بحیثیت مجموعی سارے ہندوستان کے لیے زیادہ جان دار پالیسیاں اختیار کی گئیں، بمبئی میں اس وقت تک حکومت کی خصوصی تعلیمی سرگرمی اس کالج کی دیکھ بھال ہی تھی۔

اس زمانے میں پریسیڈنسی کا گورنر ماؤنٹ اسٹوارٹ ایلفنسٹن تھا۔ دیسی تعلیم سے متعلق اس کی تحقیقات کا پہلے ہی ذکر ہو چکا ہے۔ یہ اسی کی حمایت اور ہمت افزائی کا نتیجہ تھا کہ ہندوستانیوں میں تعلیم کی اشاعت کے مقصد کو سامنے رکھ کر "دی بامبے نیٹو ایجوکیشن سوسائٹی"

قائم ہوئی۔ اس سوسائٹی کی تفصیلی تاریخ اگلے باب میں بیان کی جائے گی۔ یہاں پر اتنا ذکر کافی ہے کہ ایلفنسٹن کی سفارشات پر کورٹ آف ڈائرکٹرز نے ہندوستانیوں میں تعلیم کی اشاعت کی خاطر اس سوسائٹی کے لیے گرانٹ ان ایڈ کی منظوری دے دی اور اسے عوام میں تعلیم کی اشاعت کی سب سے اہم ایجنسی مان لیا۔ سرکاری سرپرستی نے اس سوسائٹی کو بہت بڑھاوا دیا اور ۱۸۲۳ء اور ۱۸۴۰ء کے درمیان تعلیم کے لیے اسے بڑی مفید خدمات انجام دینے کے قابل بنا دیا۔ ۱۸۴۰ء میں اس سوسائٹی کے چلائے ہوئے اداروں کے مندرجہ ذیل مختصر حالات سے سوسائٹی کی تعلیمی پالیسی کے خاص خاص پہلوؤں کا کچھ اندازہ کیا جا سکتا ہے۔

(الف) ڈسٹرکٹ انگلش اسکول: بمبئی، تھانہ، پنویل اور پونا میں سوسائٹی نے چار انگریزی اسکول قائم کیے۔ ان چاروں اسکولوں کا انتظام یوروپین ہیڈ ماسٹروں کی زیرنگرانی تھا۔

(ب) ڈسٹرکٹ پرائمری اسکول: مفصلات میں پرائمری اسکولوں کو سوسائٹی نے بڑی اہمیت دی۔ یہ بات قابل توجہ ہے کہ اس زمانے میں ابتدائی تعلیم کی اصلاح کا مطلب مادری زبان کے ذریعہ مغربی علوم و سائنس کی اشاعت تھا۔ اس لیے سوسائٹی کے یہ اسکول آج کے پرائمری اسکولوں سے بالکل مختلف تھے۔ مثال کے طور پر پرائمری اسکولوں کے نصاب میں پڑھنا، لکھنا، ریاضی، انگلستان اور ہندوستان کی تاریخ، جغرافیہ، علم نجوم، نیچرل فلاسفی، الجبرا، اقلیدسی علم الاشکال اور علم مثلث وغیرہ شامل تھے۔ جماعتوں کی تعداد چھ سے دس تک ہوتی تھی۔ اس لیے ان اسکولوں کو مادری زبان میں تعلیم دینے والے ثانوی مدارس کہنا زیادہ صحیح ہوگا۔

۱۸۲۲ء اور ۱۸۴۰ء کے درمیان ایسے ہی اسکول تھے جن کی ترقی و استحکام پر بمبئی ایجوکیشن سوسائٹی نے اپنی توجہ مرکوز رکھی۔ ترقی کی رفتار دھیمی تھی کیوں کہ سوسائٹی کے اختیار میں سرمایہ کم تھا اور ایسے اسکولوں کے لیے استادوں کو خاص طور پر تربیت دینی پڑتی تھی۔ مگر سوسائٹی اپنی کوششوں میں مستقل مزاجی کے ساتھ لگی رہی۔ چناں چہ ۱۸۴۰ء میں سوسائٹی کی زیرنگرانی ایسے ۱۱۵ اسکول چل رہے تھے۔

ذریعۂ تعلیم کے سلسلے میں سوسائٹی کی رائے یہ تھی کہ ہندوستانیوں کی ذہنی اور اخلاقی نشوونما کے لیے انگریزی کے مطالعے کی حیثیت ثانوی ہے۔ اگرچہ سوسائٹی نے ان چند

پڑھے لکھے لوگوں کے لیے کہ جو "انگریزی زبان سیکھنے کے شوق کا اظہار کرتے ہیں اور ادب اور سائنس کی تمام چیزوں کو سمجھنے کی صلاحیت بھی رکھتے ہیں اور ان کے پاس اس کو جاری رکھنے کا وقت بھی ہے" چند انگریزی اسکول چلائے۔ مگر اس کی رائے میں مغربی علوم کو ہندوستانیوں میں انگریزی زبان کے ذریعہ کبھی نہیں پھیلایا جا سکتا۔ ۲۶-۱۸۲۵ء کی رپورٹ میں سوسائٹی نے مندرجہ ذیل الفاظ میں اپنی پالیسی بیان کی:

ہر طالب علم کے لیے اپنی مادری زبان میں مغربی ادب اور سائنس کے نئے نظریات کو سمجھنا مشکل نہ ہوگا اس لیے اس بات کو ماننے میں کسی شبہے کی گنجائش نہیں ہے کہ اگر دیسی زبانوں میں لکھی ہوئی تخلیقات میں ان نظریات کی ضروری توضیحات کی جائیں تو استاد اور طالب علم دونوں کا وقت اور محنت دونوں ہی کی بچت ہوتی۔ اس سے یہ بات ایک دفعہ پھر واضح ہو جاتی ہے کہ دیسی باشندوں تک یورپ کے اخلاق، سائنس اور ادب کے ابلاغ کے لیے انگریزی کوئی آسان اور کامیاب ذریعہ کبھی نہیں ہو سکتی۔

بمبئی نیٹو ایجوکیشن سوسائٹی کے چلائے ہوئے مندرجہ بالا اداروں کے علاوہ خود حکومت نے دو کالج، پونا میں سنسکرت کالج اور بمبئی میں الفنسٹن انسٹی ٹیوٹ کے نام سے چلائے۔ ۱۸۲۷ء میں جب الفنسٹن اپنے عہدے سے سبکدوش ہوا تو بمبئی کے لوگوں نے اس کی ان خدمات کے اعتراف کے طور پر جو اس نے صوبہ بمبئی میں انجام دی تھیں، دو لاکھ روپوں کا ایک فنڈ قائم کیا۔ کورٹ آف ڈائرکٹرز نے اتنی ہی رقم اپنے پاس سے دی اور ۱۸۳۴ء میں بمبئی میں الفنسٹن انسٹی ٹیوٹ قائم کیا گیا۔ اس انسٹی ٹیوٹ کے ذریعے ڈائرکٹرز کو یہ توقع تھی کہ وہ "لوگوں کی ایک ایسی جماعت تیار کریں گے جو اپنی ذہانت اور اخلاق کی وجہ سے سول انتظامیہ کے اعلیٰ عہدوں پر ملازم رکھے جا سکیں گے۔" اور جن چند ہندوستانیوں نے اس فنڈ میں چندہ دیا تھا وہ سمجھتے تھے کہ اس کے ذریعہ عوامی زبانوں کے مطالعے اور اس کی نشوونما میں مدد ملے گی۔ کالج نے باجیے نیٹو ایجوکیشن سوسائٹی کے چلائے ہوئے سنٹرل انگلش اسکول کو معاون ادارے کی حیثیت سے استعمال کیا (یعنی کالج میں داخل ہونے والوں میں زیادہ تعداد اس انگریزی اسکول سے آنے والے طالب علموں کی تھی)۔

بمبئی کے ان اداروں کے بیان سے یہ بات معلوم ہوتی ہے کہ حکومت نے ایک ہی وقت

میں سنسکرت، انگریزی اور جدید ہندوستانی زبانوں کے مطالعے کی ہمت افزائی کی گیمن کینڈی کی ایک رپورٹ کے مندرجہ ذیل حصے سے ان اصولوں کا پتہ چلتا ہے جن پر اس پالیسی کی بنیاد تھی۔

> مجھے ایسا لگتا ہے کہ انگریزی زبان کے مطالعے کی ہمت افزائی نہیں کی جا سکتی ہے اور نہ ہی ہندوستان کے اخلاقی اور ذہنی نشوونما کے کسی پروگرام میں اس کو اہم مقام دیا جا سکتا ہے۔ اس کا صحیح مقام میں یہ سمجھتا ہوں کہ ذریعۂ تعلیم کے بجائے اس سے نظریات اور تدریبیں کا 'مواد فراہم کیا جائے۔ وہ زبانیں جن میں عوام کی بڑی تعداد کو تعلیم دی جائے میری حقیر رائے میں دیسی زبانیں ہی ہونی چاہئیں نہ کہ انگریزی یا سنسکرت۔ سنسکرت کو میں وہ سرچشمہ سمجھتا ہوں جس سے ہندوستانی زبانیں قوت اور حسن کا اکتساب کر سکتی ہیں اس لیے یہ آبیاری کی مستحق ہے لیکن یہ اپنے خزانے سے نہ تو مواد تعلیم فراہم کر سکتی ہیں اور نہ ہی اسے کبھی عوام کے لیے ذریعۂ تعلیم بنایا جا سکتا ہے۔ مختصر یہ کہ انگریزی زبان کے خزانے سے علم لینا چاہیے، دیسی زبانوں کو ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کرنا چاہیے اور سنسکرت کو دیسی زبانوں کو ترقی دینے اور انھیں تدریس کا بہتر ذریعہ بنانے کے لیے استعمال کرنا چاہیے۔ میں ہر دیسی باشندے میں جو اپنی مادری زبان سنسکرت اور انگریزی کا اچھا علم رکھتا ہو اپنے ہم وطنوں کو بے حساب فائدہ پہنچانے کی صلاحیت دیکھتا ہوں [1]

اپریل ۱۸۴۰ء میں بمبئی کی حکومت نے ہندوستانیوں کی تعلیم کے سارے اداروں کے انتظام کے لیے ایک ایجنسی بنانے کا فیصلہ کیا اور ایک بورڈ آف ایجوکیشن قائم کیا جو سات اراکین پر مشتمل تھا۔ ان میں سے تین اراکین سوسائٹی کو نامزد کرنے تھے۔ بمبئی نیٹو ایجوکیشن سوسائٹی نے بورڈ آف ایجوکیشن کے لیے تین ہندوستانیوں کو نامزد کر دیا۔ سوسائٹی کا یہ آخری کام تھا اس کے بعد ہی یہ سوسائٹی ختم ہو گئی۔ بورڈ آف ایجوکیشن نے ۱۸۵۵ء تک کام کیا اس کے بعد ڈائرکٹر آف پبلک انسٹرکشن نے سارا کام سنبھال لیا۔

---

[1] رپورٹ آف دی بورڈ آف ایجوکیشن ۱۸۴۰-۴۱ء ص ۲۵

بورڈ کو ورثے میں صرف وہی اسکول نہیں ملے جو نیٹو ایجوکیشن سوسائٹی چلا رہی تھی بلکہ پونا کالج اور الفنسٹن انسٹی ٹیوٹ بھی اس کی نگرانی میں آئے۔ ۱۸۴۲ء میں بورڈ نے صوبے کو تین تعلیمی ڈویژنوں میں تقسیم کردیا اور ہر ڈویژن کے لیے ایک یورپین انسپکٹر اور اس کا ایک ہندوستانی اسسٹنٹ مقرر کیا۔ بورڈ نے انگریزی اسکولوں اور پرائمری اسکولوں کے لیے انتظامات کے سلسلے میں قواعد وضوابط تیار کیے۔ اس نے کم از کم دو ہزار افراد کی آبادی والے گاؤں میں ایک پرائمری اسکول قائم کرنے کی ذمہ داری لی مگر اس شرط کے ساتھ کہ وہاں کے لوگ اسکول کے لیے بغیر کرائے کی عمارت فراہم کریں اور ہر طالب علم ایک آنہ ماہانہ فیس دینے پر رضامند ہو۔ یہ بات صاف نظر آتی ہے کہ بورڈ نے بمبئی ایجوکیشن سوسائٹی کی ہی پالیسی جاری رکھی۔ ۱۸۵۴ء کی رپورٹ سے ماخوذ مندرجہ ذیل اعداد وشمار بمبئی اور بنگال میں تعلیم کی نشو ونما کے فرق پر روشنی ڈالتے ہیں۔

		بنگال	بمبئی
۱۔	آبادی	۳۷۰۰۰۰۰۰	۱۰۵۰۰۰۰۰
۲۔	تعلیم پر خرچ	۴۷۷۵۹۳ روپے	۱۶۸۲۲۶ روپے
۳۔	گورنمنٹ اسکولوں میں پڑھنے والوں کی تعداد	۵۵۷۰	۱۰۶۱۶
۴۔	انگریزی اسکولوں میں پڑھنے والوں کی تعداد	۲۹۵۳	۷۶۱

بنگال کی طرح بمبئی میں بھی ۱۸۴۵ء اور ۱۸۴۸ء کے درمیان ذریعۂ تعلیم کے سلسلے میں ایک تنازعہ پیدا ہوا مگر دونوں تنازعوں کی نوعیت ایک دوسرے سے بالکل مختلف تھی بنگال میں تنازعہ کلاسیکی زبانوں اور انگریزی کے مابین تھا اور بڑی حیرت انگیز بات یہ ہے کہ فریقین میں سے کسی نے بھی عوام کی مادری زبان کے حق میں ایک لفظ نہیں کہا لیکن بمبئی میں کلاسیکی اور جدید ہندوستانی زبانوں کی آپس کی کشمکش کو برسوں پہلے قرونِ وسطیٰ کے ولیوں اور درویشوں نے ان زبانوں میں لکھ کر جسے عوام سمجھتے تھے، ختم کردیا تھا اس لیے بمبئی کے لوگ میکالے کے پیش کیے ہوئے اس نقطۂ نظر کو قبول کرنے پر تیار نہیں تھے کہ "ہندوستان کے اس علاقے کے دیسی باشندوں میں عام طور پر استعمال ہونے والی زبانوں میں نہ تو ادبی سرمایہ ہے اور نہ ہی کوئی سائنسی علم۔ مزید یہ کہ اتنی تھیٹ اور کم مایہ ہیں کہ جب تک انھیں کسی دوسری طرف سے مالا مال نہ کیا جائے ان میں کسی قابلِ قدر ادبی یا سائنسی چیز

کا منتقل کرنا آسان کام نہیں ہے"۔ دوسری طرف بمبئی میں یہ خیال عام تھا کہ حکومت کو اپنی توجہ مادری زبان کے ذریعہ تعلیم کی اشاعت پر ہی مرکوز رکھنی چاہیے۔ کسی نے ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے کسی کلاسیکی زبان کو اختیار کرنے کی تجویز کبھی نہیں پیش کی۔ لہٰذا ذریعۂ تعلیم کا جھگڑا جب بمبئی میں شروع ہوا تو کشمکش مادری زبان اور انگریزی کے مابین ہوئی نہ کہ بنگال کی طرح کلاسیکی زبانوں اور انگریزی کے درمیان۔

۱۸۴۳ء میں بمبئی ہائی کورٹ کے ایک جج سر آرسکین پیری بورڈ آف ایجوکیشن کے صدر ہوئے۔ وہ ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کے زبردست طرفدار تھے۔ انھوں نے جدید ہندوستانی زبانوں میں تمام امکانی اعلیٰ تعلیم دیے جانے کی پالیسی کو (جسے بورڈ آف ایجوکیشن نے بغیر کسی تبدیلی کے جاری کر رکھا تھا) بالکل پسند نہیں کیا۔ اس لیے انھوں نے یہ تجویز پیش کی کہ بمبئی کو بنگال کے نقشِ قدم پر چلنا چاہیے اور ساری اعلیٰ تعلیم کے لیے انگریزی کو ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کرنا چاہیے۔ اس تجویز کی فوراً ہی شدید مخالفت ہوئی۔ کرنل جاروس اور بورڈ کے تین اراکین نے کہا کہ تعلیم بچوں کی مادری زبان کے ذریعہ ہی دی جانی چاہیے۔ وہ سوسائٹی کی سابق پالیسی کو ترک کرنے پر کسی طرح بھی تیار نہ ہوئے اور انھوں نے سر آرسکین پیری کے خیالات کو ماننے سے انکار کر دیا۔ یوں ایک تنازعہ اٹھ کھڑا ہوا۔ تقریباً دو سال تک بورڈ میں تلخ و تند بحثیں ہوتی رہیں اور آخر کار بنگال کی طرح یہاں بھی اس مسئلے کو احکامات کے لیے حکومت کے سامنے پیش کر دیا گیا۔

انگریزی پارٹی کے موقف کی تفصیلات میں جانے کی ضرورت نہیں ہے۔ اس کی قیادت مسٹر اِی۔ پیری کر رہے تھے مگر اس کا محرک دراصل پیش رو بنگال تھا اور اس کے پاس ان دلائل کے علاوہ کچھ اور نہیں تھا جو میکالے اور آک لینڈ نے اپنی رپورٹوں میں پیش کیے تھے مگر بمبئی کے مخصوص حالات کے پیشِ نظر اس نے مندرجہ ذیل دلیلوں پر زیادہ زور دیا۔

(i) خود ہندوستانیوں کو انگریزی پڑھنے کا شوق تھا۔

(ii) یورپین علوم اور سائنس کو ہندوستانی زبانوں میں منتقل کرنے کا کام بہت مہنگا اور مشکل ہوگا۔

(iii) انگریزی سیکھنے کے لیے ہندوستانیوں کی ہمت افزائی کرنا سیاسی مصلحت کا بھی

تقاضہ تھا۔ چوں کہ یہ مسئلے کا نیا پہلو ہے اس لیے یہ مناسب معلوم ہوتا ہے کہ یہاں خود سرای پیری کے الفاظ کا حوالہ دیا جائے:

"اس میں شبہے کی گنجائش نہیں اور حکومت بھی اس حقیقت سے پورے طور پر واقف ہے کہ حاکم اور محکوم میں رابطہ جتنا گہرا ہوگا دونوں کے لیے اتنا ہی مفید رہے گا۔ باہمی ابلاغ ہی سے شکایتیں سُنی جاتی اور دور کی جاتی ہیں۔ عام ترقی کے لیے حکومت کے خیالات کو قبولِ عام حاصل ہوتا ہے، اور بیچ کی ایجنسیوں کی بدعنوانیوں اور زیادتیوں کی روک تھام کی جا سکتی ہے۔ ان نظریات کے واضح تصور کی بنا پر حکومت یورپین ملازمین کے دیسی زبانوں میں مہارت حاصل کرنے پر اتنا زیادہ اور حق بجانب زور دیتی ہے۔ مگر ایسے ہی نتائج اور زیادہ مؤثر طریقے پر نکلتے ہیں جب دیسی باشندے خود انگریزی زبان سیکھتے ہیں۔ انگریز تو بُرے زباں داں ہوتے ہی ہیں اور اسکاچ ان سے کہیں گئے گزرے ہوتے ہیں۔ وہ مشرقی زبانوں کو عمر کے اس حصے میں سیکھنا شروع کرتے ہیں جب اکثر اعضائے نطق بے لوچ ہونے لگتے ہیں لیکن دیسی باشندوں میں زبانیں سیکھنے کا ایک حیرت انگیز رجحان پایا جاتا ہے، معمولی کسان سے اوپر کے درجے کا ہر فرد دو زبانیں جانتا ہے اور جہاں تک انگریزی کا تعلق ہے، یہ لوگ اسے عمر کے اس حصے میں سیکھنا شروع کرتے ہیں جو بدیسی زبانوں کے حصول کے لیے سب سے زیادہ سازگار زمانہ ہوتا ہے۔ اس وقت حالاں کہ سول ملازمتوں میں کام کرنے والے یورپینوں کے لیے دیسی زبانوں سے واقفیت ناگزیر ہے اور اگرچہ دیسی باشندوں کی انگریزی سیکھنے کے لیے کوئی واضح ہمت افزائی حکومت کی طرف سے نہیں ہوتی ہے مگر ایک ایسے یورپین کے مقابلے میں جو گجراتی، مراٹھی زبان میں بامحاورہ اور صحیح گرامر کے ساتھ ایک خط لکھ دے میں ایسے پچاس دیسی باشندے تیار کرنے کی ذمہ داری لیتا ہوں جو خالص انگریزی میں قلم برداشتہ خط لکھ سکتے ہوں۔ انگریز افسروں پر دیسی زبانوں کو سیکھنے کی ذمہ داری کو ذرہ برابر بھی کم نہ کرتے ہوئے میں یہ عرض کروں گا کہ حکومت اور عوام کے درمیان مزید قریبی تعلقات پیدا کرنے کی غرض سے ایک ایسی معقول پالیسی کی

ضرورت ہے جو دیسی باشندوں کی پوری ہمت افزائی کرے۔"
تصویر کا دوسرا رُخ کرنل جروس اور جگن ناتھ سیٹھ نے بڑے فاضلانہ طریقے پر پیش کیا کرنل جروس کی رپورٹ مورخہ ۲۴ر فروری ۱۸۴۷ء کے ایک اقتباس سے اس عظیم الشان رائے کا پتہ چل جائے گا جو اس نے بڑی خوبی سے ظاہر کی :-

یقیناً اس بات کا اعتراف کرنا چاہیے کہ عام تعلیم صرف اس زبان کے ذریعے دی جا سکتی ہے جس سے لوگوں کے دماغ مانوس ہوں اور جن خیالات کا اظہار ہوا ہے اگر اس کی روشنی میں ہندوستان کے دیسی باشندوں کے ذہنی نشو و نما کے لیے انگریزی زبان کو ناگزیر قرار دیا جائے، جو عام فہم آدمی کے لیے بڑی حیرت ناک بات ہوگی تو اس ملک کے دیسی باشندوں کی تعلیم کے سارے کام کو اس وقت تک اٹھا رکھنا پڑے گا جب تک کہ وہ انگریزی زبان سے اتنے مانوس نہ ہو جائیں کہ ان میں سے ہر فرد خود اپنی بولی کو ترک کر کے اسی زبان میں سوچنے اور سمجھنے لگے۔ اس پر مزید تعجب ہوتا ہے کہ انگریزی کو ہماری ہندوستانی رعایا کی زبان کی حیثیت دیے جانے کے خیال کی تجویز اور تائید بڑی سنجیدگی سے کی جاتی ہے۔ ایسے انتہاپسند اور باطل خیالات کی تفصیلات میں جانا غیر ضروری ہے۔ مگر یہ بات ناقابل تردید ہے کہ ہم انگریزی تعلیم کو انگریزی زبان تک جتنا محدود رکھیں گے اتنی ہی اس کی کامیابی بھی محدود رہے گی یعنی سرکاری اور نجی آفس میں کام کرنے والے کلرکوں یا چھوٹے ایجنٹوں تک یا پھر ان چند روشن خیال افراد تک جو اپنی برتری کی بنا پر ہی اپنے ہم وطنوں سے الگ ہیں

انگریزی کی واقفیت کو دیسی باشندوں میں اتنا ممتاز اور اہم بنانے کی جو کوششیں ہو رہی ہیں اس میں ہم یورپ کے تین سو سالہ تجربوں سے فائدہ نہیں اٹھا رہے ہیں اور اُن دنوں کی طرف لوٹ رہے ہیں جب وہاں لاطینی واحد ادبی زبان تھی اور نتیجے کے طور پر روحانی اور دنیاوی دونوں ہی علوم چند راہبوں، درویشوں، چند تقدس مآب ہستیوں اور چند عالم فاضل لوگوں تک محدود ہو کر رہ گئے تھے۔ جب تک وہاں لاطینی کی یہ اجارہ داری ختم نہیں ہوئی اور یورپ کی

جدید زبانوں کو آزادی نہیں ملی اس وقت تک لوگ کچھ سیکھ نہیں سکے، نہ خود اپنے آپ کچھ جان سکے۔ جب عوام کی زبان کا آغاز ہوا اور لاطینی زبان کی تنسیخ ہوئی تو علم تک سب کی رسائی ممکن ہوگئی۔ شرفاء سے لے کر اہلِ حرفہ تک تمام لوگوں کو تعلیم دی جاسکتی تھی۔ سب لوگ معلم ہو سکتے تھے۔ یورپ کی اس تبدیلی سے ادب اور اخلاق میں کتنی خوشگوار ترقی ہوئی۔ تو کیا ہمیں آج کے زمانے میں اس سبق کو بھول کر اور نظرانداز کر کے مٹھی بھر حکرانوں کی ایک اجنبی زبان کو لاکھوں اور کروڑوں دیسی باشندوں پر تھوپنے پر اصرار کرنا چاہیے؟ اس کے برخلاف میں سمجھتا ہوں کہ دیسی بولیوں کو ترقی دینا اور ہر وہ کوشش کرنا جو انھیں ان تمام بندشوں سے یکسر آزاد کردے جن میں وہ اب تک جکڑی ہوئی ہیں ہمارا عظیم ترین فریضہ ہے اس طرح وہ اپنے خاندان کی دوسری کلاسیکی زبانوں (سنسکرت وغیرہ) کی مدد سے اس بھرپور اظہار کے لائق ہو جائیں گی جو ان میں اب تک بالکل معدوم ہے۔ یہ زبانیں خیالات و نظریات کے نازک اختلافات و تغیرات اور منطقی استنباط کی مختلف منزلوں کی نشان دہی کے قابل ہو جائیں گی۔ ان میں اتنی توانائی اور پختگی پیدا ہو جائے گی کہ وہ سادہ ترین اور انتہائی پیچیدہ تمام ذہنی عملوں کو ظاہر کرنے پر قادر ہو جائیں گی۔

عام بولیوں کو جنھیں اب تک معمولی بھانڈ اور میراثی اور روزنامچے لکھنے والے محرر استعمال کرتے تھے ہماری سرپرستی میں ایک نئے کام کے لیے تیار کرنا چاہیے۔ ان بولیوں کو ایک نئی زندگی دے کر ہمیں دیسی سماج کے چاروں طرف ادب و اخلاق کی ایک نئی دنیا کی تعمیر کی کوشش کرنی چاہیے جو اُن بندشوں میں محدود نہ رہے جو انگریزی حکومت کی سرپرستی اور ہماری انگریزی زبان عائد کردے گی۔ فاضل مستشرق ہوریس ولسن کا کہنا ہے کہ "یہ انگریزی زبان نہیں ہے جس کے ذریعہ ہم ہندوستانی عوام کو روشن خیال بنا سکتے ہیں۔ یہ کام صرف ان زبانوں کے ذریعے ہو سکتا ہے جنھیں وہ خود سمجھتے ہیں اور استعمال کرتے ہیں۔ اس مقصد کے حصول کے لیے یورپی حقائق اور جذبات و خیالات کو یا تو براہِ راست ترجموں کے توسط یا پھر خاص دیسی تخلیقات کے ذریعے سامنے آنا چاہیے۔ ترقی و نشوونما

کی ابتدائی منزلوں میں اوّل الذکر طریقہ ہی ایسا ہے جس کی توقع کی جا سکتی ہے کہ آگے چل کر دوسرا طریقہ اس کی جگہ لے لے گا اور ہندوستانی عوام کو ایک ایسا ادب عطا کرے گا جو ان کا اپنا ہوگا جو انگلستان کے ادب سے جنم لے گا جس میں مشابہت تو ہوگی مگر جو اپنے مورث کا ادنیٰ چربہ نہیں ہوگا۔

ہر سمجھدار ذہن کو یہ بات فوراً سمجھ لینی چاہیے کہ ہندوستان میں انگریزی سوتی کپڑے کے ساتھ انگریزی ادب کی درآمد اور اس کے عالمی استعمال کا منصوبہ بے بنیاد بھی ہے اور مضحکہ خیز بھی۔ اگر عوام کے لیے کوئی ادب ہو سکتا ہے تو وہ ان کا اپنا ہونا چاہیے۔ خام مواد چاہے بڑی حد تک یورپی ہو مگر اُسے دیسی تانے بانے میں بُنا جانا چاہیے اور اس کا طرز اور انداز ایشیائی ہونا چاہیے۔[1]

یکم مئی ۱۸۴۷ء کی مندرجہ ذیل رپورٹ جگنّاتھ شنکر سیٹھ نے لکھی تھی اور جس سے بورڈ آف ایجوکیشن کے دو دوسرے ہندوستانی ممبروں فرام جی کاؤس جی اور محمد ابراہیم میکبا نے اتفاق کیا تھا۔ اس رپورٹ سے ان لوگوں کے مقصد کا ادراک ہوتا ہے جنھوں نے الفنسٹن فنڈ میں چندہ دیا تھا۔ یہ رپورٹ ان لوگوں کے لیے بھی بہترین جواب ہے جو یہ دلیل دیتے تھے کہ ہندوستانی خود اپنی مادری زبانوں کو پس پشت ڈال کر انگریزی زبان سیکھنے کا شوق رکھتے ہیں۔

میں یہ باور کرتا ہوں کہ مغربی ہندوستان کے لوگوں تک مفید معلومات بہم پہنچانے کے لیے انگریزی کے مقابلے میں دیسی زبانیں زیادہ بہتر ہیں۔ اس بات سے بھی انکار نہیں کیا جا سکتا کہ ان لوگوں کو جو کچھ سمجھایا جائے اگر وہ کسی بدیسی زبان کے بجائے ان کی اپنی بولی کے ذریعے ہو تو سمجھنے میں کم دقت ہوگی۔ اگر کوئی دیسی باشندہ انگریزی زبان کا مطالعہ کرنا چاہتا ہے تو اس کی تحصیل کی رفتار اس وقت بہت تیز ہوگی اور مطالعہ مفید ہوگا جب کہ وہ پہلے اپنی زبان میں اچھی استعداد حاصل کرے۔ میرا یہ بھی خیال ہے کہ ایسے فرد کی افادیت زیادہ ہو جائے گی کیوں کہ وہ اپنی زبان میں اس طرح کی تیاری کے باعث

---

[1] سلیکشنز فرام ایجوکیشنل ریکارڈس۔ ص ۱۳-۱۱

حاصل کیے ہوئے علم کو وہ اپنے دوسرے ہم وطنوں تک دیسی زبان کے ذریعے پہنچا سکتا ہے۔ میری حقیر رائے میں انگریزی جیسی زبان، جو ان کی اپنی زبان سے بہت مختلف ہے، عوام کو سکھانا ناممکن ہے۔ میں آپ کی توجہ اس طرف بھی مبذول کرانا ضروری سمجھتا ہوں کہ دیسی امرا اور دوسرے لوگوں نے جب الفنسٹن پروفیسر شپ کے قیام کے لیے بڑے بڑے چندے دیے تھے تو دراصل انھوں نے اس توقع کے ساتھ امداد دی تھی کہ دیسی زبانوں کو نہ صرف یہ کہ نظرانداز نہ کیا جائے گا بلکہ ان کی پرورش ہوگی، ان کی نشوونما ہوگی اور انھیں عوام تک مفید علوم پہنچانے کے ذریعے کی حیثیت سے استعمال کیا جائے گا۔ بمبئی میں لوگوں نے دیسی زبانوں کی طرف سے بے توجہی برتی ہے۔ چوں کہ بمبئی وہ مرکز ہے جہاں سے ہم توقع کرتے ہیں کہ علوم کی روشنی چاروں طرف پھیلے گی اس لیے یہ زبانیں ہماری مربیانہ سرپرستی کی زیادہ مستحق ہیں۔ یہی وہ مقصد تھا جسے "نیٹو ایجوکیشن" نے سب سے پہلے حاصل کرنے کی کوشش کی تھی یہی وہ مقصد تھا جس کی طرف مسٹر الفنسٹن کے سارے منصوبوں کا رُخ تھا۔ ایک وقت یہ کوششیں بہت کامیاب تھیں بعد کو تعطّل کا شکار ہوگئیں۔ تھوڑی بہت ترقی کے باوجود ان زبانوں کی جو موجودہ حالت ہے اس کو سدھارنے اور انھیں مغربی علوم کو عوام تک پہنچانے کے قابل بنانے کے لیے زبردست کوششوں کی ضرورت ہے۔ ہمارے محترم صدر نے فرمایا ہے کہ کرنل جروس کی طرح بورڈ بھی دیسی زبانوں کو عوام کی تعلیم کا ذریعہ بنانے کی ضرورت اچھی طرح سمجھتا ہے اور دیسی ادب کی نشوونما کی کوششوں اور اسکولوں کی فوری فراہمی کی اہمیت کو بھی سمجھتا ہے۔ اگرچہ یہ صحیح ہے اور مجھے یہ کہنے میں کوئی تامل نہیں ہے کہ انگریزی زبان وادب کے حصول کی خواہش دیسی باشندوں میں بہت شدید ہے اور عام ہے۔ اس بات کا ثبوت ہمیں والدین کی ان کوششوں سے بھی ملتا ہے جو وہ اپنے بچّوں کو جلد از جلد دیسی اسکولوں سے نکال کر انگریزی اسکولوں میں داخل کرانے کے لیے کرتے رہتے ہیں۔ دیسی باشندوں کی ان خواہشوں اور کوششوں کے محرکات بھی بڑے واضح ہیں یعنی سرکاری ملازمتیں اور یورپین

لوگوں سے میل جول بڑھانے میں انگریزی کی وجہ سے سہولیتیں مگر یہ سوچنا خام خیالی ہوگی کہ ہم ایک پورے ملک کی زبان بدل سکتے ہیں حقیقت میں آبادی کا انتہائی مختصر حصہ ہے جو انگریزی زبان سے واقف ہے یا واقف ہونے کی صلاحیت یا ذرائع رکھتا ہے۔ اگر ہمارا مقصد ایک قوم کی حیثیت سے ہندوستانی باشندوں میں علم کی روح پھونک کر ان کے ذہنوں کو جلا دینا ہے تو میری رائے ہے کہ ان کی اپنی زبانوں کے ذریعے ہی ان تک علم پہنچانا چاہیے۔ وہ کون سا دوسرا ذریعہ ہے جس سے تعلیم کے فوائد کو ہم اپنی خواتین تک پہنچا سکتے ہیں؟ اس بات کو میں ایک بار پھر کہتا ہوں کہ میں انگریزی کے مطالعے کی طرف سے بے توجہی کا بالکل خواہش مند نہیں ہوں مگر میں اسے عوام کی پہنچ سے باہر ضرور سمجھتا ہوں۔ ساتھ ہی میں یہ کہنے سے بھی باز نہیں رہ سکتا کہ دیسی تعلیم کی جتنی ہمت افزائی ہم اس وقت کر رہے ہیں وہ دیسی تعلیم کی ضرورتوں کے مقابلے میں بہت کم ہے۔ استاد کی تنخواہ قلیل ہے اور ہم نے آج تک دیسی مدرسوں کے طالب علموں کے لیے کوئی وظیفہ نہیں دیا ہے۔ یہ جذبات نئے نہیں ہیں۔ یہ اس احتجاج میں بھی شامل تھے جو بورڈ کی ۱۸۴۵ء کی ایک رپورٹ پر کرنل جروس، محمد ابراہیم ماکیا اور میں نے کیا تھا[1]

۱۸۴۸ء تک اس تنازعے نے اور زیادہ شدت اختیار کر لی اور سارے مسئلے کو احکامات کے لیے حکومت کے سامنے پیش کر دیا گیا۔ یہ احکامات ۵ راپریل ۱۸۴۸ء کو منظور ہوئے مگر جیسا کہ سر ارسکن پیری نے لکھا ہے یہ انتہائی غیر قطعی اور مذبذب تھے۔

"حالاں کہ حکومت نے اس طرح موجودہ نظام کو جاری رکھنے کی ہدایت کی اور جو خود میرے، مسٹر اسکومبی (ESCOMBE) اور ڈاکٹر میک لینن (Mc LENNAN) کے نظریات کے مطابق ہے مگر اس میں کرنل جروس کے خیالات سے مطابقت رکھنے والی رائے کا اتنا اظہار کیا گیا ہے کہ یہ بات صاف معلوم ہوتی ہے کہ بورڈ میں جن مختلف اور متضاد نظریات کی وجہ

---

[1] سلیکشنس فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۲ صہ ۱۷-۱۶

سے پہلے ہی بہت سی مشکلات پیدا ہو تی رہی ہیں، سامنے لائے جائیں گے
اور ہر پارٹی اپنے مخصوص پسندیدہ نظریات کے مطابق حکومت کے اس خط کا
حوالہ دیا کرے گی۔[1]

احکامات کے اس تذبذب کے ساتھ ہی بنگال کا دباؤ بھی تھا جس کی وجہ سے بمبئی میں مادری زبان کے ذریعے تعلیم کی ترقی رُک گئی۔ مرکزیت کے اس دور میں اخراجات کی ہر نئی مد کے لیے حکومت بنگال کی منظوری ضروری تھی۔ نتیجۃً بمبئی کی حکومت جب کبھی ابتدائی تعلیم کی توسیع کے لیے تجاویز پیش کرتی تو عام طور پر حکومتِ بنگال انھیں اخراجات کے زیادہ ہونے کی بنا پر رد کر دیتی تھی۔ بسا اوقات حکومتِ بنگال نے بمبئی کی حکومت کو اس بات کی بھی ہدایت کی کہ وہ اپنی توجہ انگریزی تعلیم پر مرکوز کرے کہ اس تعلیم کا خرچہ حکومت پر کم پڑتا تھا۔ اس تنازعے کا ایک قطعی نتیجہ یہ نکلا کہ کالجوں میں ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کو اپنایا گیا۔ کرنل جروس اور دوسرے لوگوں کی کوششیں صرف اس حد تک کامیاب ہوئیں کہ ثانوی منزل میں مادری زبان ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے باقی رہی۔ جیسا کہ ہم دیکھیں گے یہ وہ صورت ہے جو ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ نے بھی قبول کرلی۔

۱۸۴۸ء اور ۱۸۵۲ء کے درمیان بورڈ کی سرگرمیوں کو اختصار کے ساتھ یوں بیان کیا جا سکتا ہے۔ ۱۸۵۱ء میں پونا سنسکرت کالج کو انگلش اسکول سے ملا دیا گیا اور اُسے پونا کالج کا نام دیا گیا۔ بعد کو یہی دکن کالج کے نام سے مشہور ہوا۔ بورڈ نے ہر ضلع میں ایک انگریزی اسکول اور بڑے گاؤوں میں زیادہ سے زیادہ پرائمری اسکول قائم کرنے کی پالیسی جاری رکھی۔ بورڈ نے الفنسٹن انسٹی ٹیوشن میں پرائمری اسکولوں کے استادوں کے لیے ایک نارمل کلاس بھی شروع کی۔

۶۔ مدراس کی پریسیڈنسی

تعلیم کے میدان میں سامنے آنے والی پریسیڈنسیوں میں سب سے آخری پریسیڈنسی مدراس کی تھی۔ دیسی تعلیم سے متعلق ۱۸۲۲ء کی منرو کی انکوائری کا ذکر پہلے ہو چکا ہے جس میں اس نے صوبے میں تعلیم کی حالت بہت پست پائی اور اس کا سبب حکومت کی طرف سے ہمت افزائی کا نقدان اور لوگوں

---

[1] سلیکشنس فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۲ ص ۲۲

کا افلاس نظر آیا۔ اپنی رپورٹ مورخہ ۱۰ مارچ ۱۸۲۰ء میں منرو نے تجویز کیا تھا کہ عوام کو تعلیم یافتہ بنانے کے لیے دیسی اسکولوں کو ترقی دینے کی کوشش ہونی چاہیے۔ اس مقصد کے حصول کے لیے سب سے پہلی ضرورت بہتر استادوں کی تھی۔ ایسے استادوں کی فراہمی کے لیے اس نے ہر کلکٹریٹ میں دو اسکول (ایک ہندوؤں کے لیے، ایک مسلمانوں کے لیے) اور صوبے کی ہر تحصیل میں ایک اسکول کے قیام کی تجویز پیش کی۔ اس کی تمام تجاویز کے کل اخراجات کا تخمینہ ۵۰،۰۰۰ روپے سالانہ تھا۔

کورٹ آف ڈائرکٹرز نے ۱۸۲۹ء میں منرو کی تجاویز کو منظور کر لیا مگر بدقسمتی سے ۱۸۲۷ء میں خود منرو اس دنیا سے چل بسا۔ اس کے پیرو نہ تو اس کی سی ہمدردی رکھتے تھے اور نہ اس جیسی نظر، اس لیے سارا تجربہ بڑی بے دلی سے کیا گیا ۱۸۳۰ء تک صرف ستر تحصیلی اسکول قائم ہوئے تھے، مگر اس سے پہلے کہ اسکیم کچھ کامیابی کی منزلیں طے کرتی، ۲۹ اکتوبر ۱۸۳۰ء کو ڈائرکٹرز نے لکھا کہ مدراس گورنمنٹ کے لیے عوام میں تعلیم پھیلانے کی کوشش کے مقابلے میں بہتر یہ ہوگا کہ وہ اپنی توجہ کو انگریزی تعلیم کی اشاعت پر مرکوز رکھے۔ اگرچہ اس مراسلے نے منرو کے قائم کیے ہوئے اسکولوں کو فوراً ختم نہیں کیا اور ۱۸۳۶ء تک یہ اسکول لشتم پشتم چلتے رہے مگر ان کا نشوونما اور ان کی توسیع رک گئی مدراس میں تعلیم کے مسئلے کو ایک زبردست دھکا لگا اور ۱۸۶۸ء تک اس کی طرف سے بے توجہی برتی جاتی رہی۔

منرو کے انتقال کے بعد مدراس کی تعلیم میں سرکاری کوششوں کی تاریخ بڑی افسوسناک ہے (RICHEY) کے قول کے مطابق اس میں زیادہ تر

"لارڈ الفنسٹن، لارڈ ٹوی ڈیل اور سر ہنری پوٹنگر جیسے ایک دوسرے کے بعد آنے والے گورنروں کی رپورٹیں ہیں جن میں اُن پالیسیوں کے خاکے ہیں جو کبھی بھی پوری طرح نہیں اپنائی گئیں یا ایجوکیشنل بورڈ کی رپورٹیں ہیں جن میں وہ اسکیمیں ہیں جن پر کبھی عمل نہیں ہوا یا مقامی حکومتوں کے وہ احکامات ہیں جن کی رُو سے ان نئی تعلیمی اداروں کی تشکیل ہوئی جن کی زندگی بڑی عارضی تھی اور ان سب کے ساتھ ہی کورٹ آف ڈائرکٹرز کے وہ مراسلے ہیں جن میں گورنروں کی بنائی ہوئی پالیسیوں پر نکتہ چینی ہے، ایجوکیشنل بورڈ کی پیش کی ہوئی تجویزوں کو رد کیا گیا ہے اور مقامی حکومتوں کی تشکیل کی ہوئی تعلیمی انجمنوں کو ختم کیا گیا ہے۔ مثال کے طور پر ہم دیکھتے ہیں کہ ۱۸۳۶ء میں بورڈ آف پبلک انسٹرکشن

کی کمیٹی آف ڈائرکٹرز ایجوکیشن کی حیثیت سے از سرِ نو تشکیل ہوئی،
اور ۱۸۴۱ء میں اس کی جگہ ایک یونیورسٹی بورڈ نے لے لی۔ ۱۸۴۵ء میں اس
بورڈ کی جگہ پر ایک کاؤنسل آف ایجوکیشن کا قیام عمل میں آیا۔ یہ کاؤنسل ۱۸۴۷ء
میں کورٹ آف ڈائرکٹرز کے ایما پر ختم کردی گئی اور اس کے فرائض پھر یونیورسٹی
کے ذمہ ہوئے۔ سر ہنری پوٹنگر نے ۱۸۴۸ء میں کاؤنسل آف ایجوکیشن کو دوبارہ
شروع کیا مگر ۱۸۵۱ء میں اس کی جگہ ایک بورڈ آف گورنرز قائم کیا گیا جس نے
اپنے کاموں کو ۱۸۵۴ء میں قائم ہونے والے ڈپارٹمنٹ آف پبلک انسٹرکشن
کے سپرد کر دیا۔ مقامی حکومتوں کی پالیسیوں اور ان پالیسیوں کو عملی جامہ پہنانے
کی ذمہ داری جن حکام پر تھی ان کی مسلسل تبدیلیوں کے پیش نظر اس پر کوئی
تعجب نہیں ہونا چاہیے کہ حکومتِ مدراس کی تعلیمی کوششیں بار آور نہیں ہوئیں
اور یہ کہ ۱۸۵۲ء میں پریسیڈنسی میں صرف ایک ادارہ حکومت کے براہ راست
کنٹرول میں ہے[1]

اس موضوع سے متعلق خط و کتابت کا جو بڑا ذخیرہ موجود ہے اس کی تفصیلات میں جانا
اس وقت کچھ غیر ضروری معلوم ہوتا ہے۔ ہمارے مقصد کے لیے واقعات کا مندرجہ ذیل مختصر
بیان کافی ہوگا۔

(الف) مدراس میں دیسی اسکولوں کی ہمت افزائی کبھی نہیں کی گئی۔

(ب) حکومتِ بنگال کے ان احکامات کے نتیجے کے طور پر (جس میں کلکٹریٹ اور تحصیلداری
اسکولوں کو منسوخ کرنے، مدراس میں انگریزی کالج اور اگر سرمایہ اجازت دے تو اہم اندرونی
مقامات پر صوبائی انگلش اسکولوں کو قائم کرنے کی سفارش کی گئی تھی) منرو کے قائم کیے ہوئے
ڈسٹرکٹ اور تحصیلداری مدرسے ۱۸۳۶ء میں بند ہو گئے۔

(ج) ۱۸۴۱ء میں ایک ہائی اسکول، جسے ان دنوں یونیورسٹی کہا جاتا تھا،
مدراس میں قائم ہوا۔

(د) ۱۸۵۳ء میں مدراس "یونی ورسٹی" میں ایک کالجیٹ ڈپارٹمنٹ بنایا گیا

---

[1] سیلکشنس فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۲ صفحہ ۱۷۸

(۵) حالاں کہ مدراس میں تعلیم پر پچاس ہزار روپیہ سالانہ خرچ منظور کیا گیا تھا مگر یہ رقم کبھی پوری خرچ نہیں کی گئی اور ۱۸۵۳ء تک بچ بچ کر تین لاکھ روپے کی رقم جمع ہو گئی۔

اس صورتِ حال میں صرف ایک یہ پہلو قابلِ تسکین تھا کہ مدراس میں مشنریوں کی سرگرمیاں بڑے پیمانے پر جاری تھیں اس لیے مدراس میں انگریزی تعلیم بمبئی سے بھی بڑے پیمانے پر دی جارہی تھی جہاں حکومت صوبے کے تقریباً ہر ضلع میں ایک انگریزی اسکول چلا رہی تھی۔ ۱۸۸۲ء کے انڈین ایجوکیشن کمیشن کے مطابق ""۱۸۴۰ء میں مشنری سوسائٹیوں کے اسکولوں میں تقریباً تیس ہزار لڑکے تعلیم حاصل کر رہے تھے اور تقریباً تین ہزار طالب علم انگریزی زبان میں کم از کم ابتدائی لبرل ایجوکیشن (عام تعلیم) سے واقف ہو رہے تھے۔"

۷۔ شمالی مغربی صوبوں میں تعلیم کے لیے سرکاری کوششیں

آگرہ اور اودھ کے شمالی مغربی صوبوں کے تعلیمی ادارے ۱۸۴۲ء میں حکومتِ بنگال کے کنٹرول سے نکل کر صوبائی حکومت کے تحت آگئے۔ اس وقت صوبے کے تین کالج تھے۔ ایک آگرے میں، دوسرا بنارس میں اور تیسرا دہلی میں اور نو اینگلو ورنا کیولر اسکول تھے جو حکومت چلاتی تھی۔

صوبائی حکومت کے فیصلوں میں سب سے پہلا فیصلہ یہ تھا کہ لوگوں کو انگریزی میں نہیں ان کی مادری زبان کے ذریعہ تعلیم دی جائے۔ یہ فیصلہ بڑی حد تک تھامسن کے اثر سے لیا گیا تھا جو اس صوبے کا لفٹیننٹ گورنر تھا اور تعلیم عامّہ اور دیسی اسکولوں کا زبردست طرفدار تھا۔ تین اعلیٰ نظریات کے لیے ہم اس کے مرہونِ منت ہیں (i) دیسی اسکولوں کو ایک قومی نظامِ تعلیم میں منسلک کرنے کی ضرورت (ii) ایک ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ (شعبۂ تعلیم) کی تشکیل اور (iii) تعلیمی کاموں کے لیے ایک مقامی ٹیکس کا اضافہ۔ ہندوستان میں تعلیم عامّہ کے طالبِ علم کے لیے ۱۸۴۳ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیان شمالی مغربی صوبے میں تعلیمی ترقیوں کی تاریخ بڑی دل چسپ اور اہم ہے۔ بہر حال اس کا تفصیلی تذکرہ بارھویں باب میں بعد کو آئے گا۔

رپورٹ ص ۱۱

۸۔ پنجاب میں تعلیم کے لیے سرکاری کوششیں

پنجاب کا صوبہ ۱۸۴۹ء میں بنا۔ ۱۸۵۴ء سے پہلے وہاں جو واحد سرکاری ادارہ تھا وہ امرتسر کا ایک اسکول تھا جس میں ہندی، فارسی، عربی، سنسکرت اور گورمکھی کے شعبے تھے۔

۹۔ ہندوستان میں سرکاری تعلیمی پالیسیاں (۱۸۲۳-۵۳ء)

۱۸۲۳ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیان ہندوستان میں سرکاری تعلیمی سرگرمیوں کی اہم منزلوں پر جو تبصرہ اوپر کیا گیا ہے اس سے اس دور کی سرکاری تعلیمی پالیسیوں کے سمجھنے میں بڑی مدد ملتی ہے۔ ان پالیسیوں پر بہت آسانی کے ساتھ مندرجہ ذیل عنوانات کے تحت بحث کی جاسکتی ہے۔

(الف) تعلیمی پالیسی کے مقاصد

(ب) نظریۂ تقطیر

(ج) دیسی اداروں کی طرف رویّہ اور

(د) تعلیم نسواں

۱۰۔ تعلیمی پالیسی کے مقاصد

ذریعۂ تعلیم کا مسئلہ چوتھے اور پانچویں باب میں پہلے ہی زیر بحث آچکا ہے۔

تعلیم کے جدید نظام کی تشکیل میں سب سے پہلا مسئلہ جو زیر بحث آیا وہ تھا تعلیمی پالیسی کے مقاصد کا تعیّن۔ اس موضوع کو دو زاویوں سے دیکھا جا سکتا ہے۔ ایک تہذیبی اور دوسرا سیاسی و انتظامی۔

تہذیبی زاویۂ نظر سے دیکھا جائے تو اس عہد کے تعلیمی افکار کو تین قطعی نقطہ ہائے نظر میں تقسیم کیا جا سکتا ہے۔ پہلا نقطۂ نظر وہ ہے جس کی نمائندگی ڈنکن اور ہیسٹنگز، بالزیادہ نمایاں طور پر منٹو، پرنسپ، ایچ. ایچ. ولسن اور ان ہی کی طرح کے دوسرے مستشرقین نے کی۔ اس نقطۂ نظر نے (الف) مسلمانوں اور ہندوؤں کے قدیم ادب کی قدر و قیمت، (ب) ہندوؤں اور مسلمانوں کے لیے اس کے مطالعے کی ضرورت اور اہمیت، (ج) مغربی علماء کے لیے اس ادب کے عمیق مطالعے کی افادیت، (د) شاہی سرپرستی کے ختم ہونے کی وجہ سے انحطاط پذیر ہندو مسلم کلچر کے

تحفظ کی ضرورت کی طرف توجہ دلائی۔ ہماری نیت یہ کہنے کی ہرگز نہیں ہے کہ ان حضرات نے مغربی علوم کی اشاعت کی مخالفت کی مگر انھوں نے یقیناً اورینٹل کلچر (مشرقی تہذیب) کے تحفظ اور نشوونما کو کہیں زیادہ اہمیت دی۔

دوسرا نقطۂ نظر (جو دوسری انتہاپسندی کی نمائندگی کرتا ہے) عام طور پر مشنریوں اور چارلس گرانٹ اور میکالے جیسے لوگوں کا تھا جو مشرقی تہذیب کو مغربی کلچر سے بدل دینے پر ایمان رکھتے تھے۔ ان کے دلوں میں مشرقی تہذیب کی طرف سے انتہائی تحقیر کے جذبات تھے۔ گرانٹ کی تصنیف "مشاہدات" (OBSERVATIONS) نے اس بات کو ثابت کیا اور میکالے نے کھل کر اعلان کیا کہ "یورپ کے کتب خانے کی ایک الماری قدر وقیمت میں عرب اور ہندوستان کے سارے دیسی ادب کے برابر ہے" گرانٹ سمجھتا تھا کہ مغربی "علوم وبصیرت" کو مشرقی کلچر اور مذہب کی جگہ لینی چاہیے۔ اور میکالے نے ہندوستانیوں میں ایک ایسے طبقے کی تخلیق کی بات کی جو "خون اور رنگ میں تو ہندوستانی ہوں گے مگر ذوق، رائے، اخلاق اور ذہن کے اعتبار سے انگریز ہوں گے"

تیسرا نقطۂ نظر رکھنے والوں نے مندرجہ بالا دونوں انتہاپسندانہ خیالات کے درمیان کی راہ نکالنا چاہی۔ ان کا خیال تھا کہ ہندوستانیوں کو اگر محض اورینٹل لٹریچر (مشرقی علوم) کے مطالعے تک محدود رکھا گیا تو انھیں بہت نقصان ہوگا مگر ایک کلچر کو دوسرے کلچر سے تبدیل کرنا نفسیاتی طور پر ناممکن بات ہے اس لیے مسئلے کے حل کے لیے عملی اور حقیقت پسندانہ طریقۂ کار صرف یہ ہوگا کہ دونوں تہذیبوں کا ایک امتزاج پیدا کرنے کی کوشش کی جائے۔ اورینٹل (مشرقی) نظام کی اچھائیوں کو محفوظ کیا جائے اور اس کے اوپر مغربی نظام کی اچھائیوں سے جِلا کی جائے۔ راجہ رام موہن رائے جیسے روشن خیال ہندوستانیوں اور کرنل جروس جیسے اعتدال پسند انگریزوں نے اس نقطۂ نظر کی اچھی ترجمانی کی۔ کرنل جروس کا کہنا تھا کہ "اگر عوام کا کوئی ادب ہو سکتا ہے تو یہ ان کا اپنا ہونا چاہیے مواد چاہے بڑی حد تک یورپی ہو، مگر اسے دیسی تانے بانے میں بُنا جانا چاہیے اور اس کا طرز اور انداز ایشیائی ہونا چاہیے۔" [۱]

یہ بدقسمتی کی بات ہے کہ زیرِ بحث عہد میں ہمارے تعلیمی حکام اور منتظمین سے یہ درمیانی راہ نہیں نکل سکی۔ ۱۸۲۳ء سے پہلے اورینٹلسٹ (مشرقی) نقطۂ نظر چھایا رہا مگر بعد میں دوسری

---

[۱] سلیکشنس فرام دی ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۲ صفحہ ۱۲

طرف کا پلڑ بھاری ہوا اور مشرقی تہذیب کو مغربی کلچر سے بدل دینے کا خیال تقویت پکڑ تا گیا۔ انتہاپسندی غالباً ناگزیر تھی کیوں کہ "سعی و خطا" کے ان طریقوں کے ذریعے ہی بعد کو حقیقی سچائی حاصل ہو سکی۔ بہر حال یہ انتہاپسندیاں بہت منحوس ثابت ہوئیں کیوں کہ انھوں نے اس عہد کے تعلیمی اداروں میں داخل ہونے والوں کے لیے بڑے تباہ کن تہذیبی اثرات چھوڑے۔

جہاں تک اس مسئلے کے سیاسی و انتظامی پہلو کا سوال ہے، ہم دیکھتے ہیں کہ اس عہد میں ہندوستانی عوام میں تعلیم کی اشاعت کی وکالت دو اور مقاصد کے پیشِ نظر کی گئی تھی۔ اولاً سماج کے اعلیٰ طبقوں کے اعتماد کو حاصل کرنے کے لیے جس نے برطانوی غلبے کے بعد اپنا سیاسی رسوخ کھو دیا تھا اور دوسرے حکومت کی ماتحت آسامیوں کے لیے سستے ملازمین کی فراہمی کے لیے۔ ان ہی دونوں مقاصد میں سے پہلے پر اگلے باب میں " نظریۂ تقطیر" کے عنوان کے تحت تفصیلی بحث کی جائے گی، دوسرا مقصد کمپنی کے مقبوضات بڑھنے کے ساتھ ساتھ واضح طور پر سامنے آتا گیا۔ کمپنی جب تک ایک خالص تجارتی ادارہ تھی اس کے تقریباً سب ہی ملازم انگریز ہوتے تھے لیکن جب کمپنی کو سیاسی اقتدار حاصل ہو گیا تو اُسے بڑی تعداد میں ہندوستانی ملازموں کو بھی رکھنا پڑا۔ ایسا اس لیے بھی کرنا پڑا کہ سرکاری آسامیوں سے سابقہ ہندوستانی ملازموں کی یکسر علیحدگی بڑی بے اطمینانی پھیلا سکتی تھی۔ دوسری وجہ یہ بھی تھی کہ محض انگریزوں کو نوکر رکھنا نہ تو عملی طور پر اور نہ ہی مالی اعتبار سے ممکن تھا۔ اس صورتِ حال کی وجہ سے قدرتی طور پر پڑھے لکھے ہندوستانیوں کی ضرورت پیدا ہوئی اور کورٹ آف ڈائرکٹرز نے ہندوستان میں تعلیم کو اس لیے پھیلانے میں بڑی دل چسپی لی کہ کم درجے کی سرکاری آسامیوں کو جلد از جلد ہندوستانی بنایا جا سکے اور حکومت کے اخراجات قابلِ لحاظ حد تک کم ہو جائیں۔ اگرچہ سرکاری آسامیوں کو ہندیانے کا یہ نظریہ کبھی بھی دور رس نہیں ہوا، کسی ہندوستانی کو کوئی اہم عہدہ دینے کا کبھی ذکر بھی نہیں ہوا (سوائے پارلیمنٹ میں ہونے والے ان نظریاتی مباحثوں میں جو ۱۸۳۳ء کے چارٹر ایکٹ پر کیے گئے) تمام اہم عہدے صرف انگریزوں کے لیے مخصوص رہے۔ ان تمام پابندیوں کے باوجود بھی سرکاری آسامیوں پر ہندوستانیوں کے تقرر کے بہت سے مواقع تھے اور یہ بات عام طور سے کہی جاتی تھی کہ تعلیم کے نئے نظام میں ہندوستانیوں کو ان آسامیوں کے لیے تربیت دی جانا چاہیے جو ان کی منتظر ہیں۔

اس موضوع پر ایک تیسرا اہم سیاسی اور اخلاقی نقطۂ نظر جو وقتاً فوقتاً سامنے رکھا جاتا تھا وہ یہ تھا کہ ہندوستانیوں کی تعلیم کا انتظام کرنا، حکمراں کی حیثیت سے کمپنی کا فرض ہے۔ اس نقطۂ نظر

کی موافقت کچھ تو ہندو اور مسلمان حکمرانوں کی روایات سے ہوتی تھی اور کچھ انگلستان کے اثر سے بھی جہاں ۱۸۳۳ء سے پارلیمنٹ نے تعلیم کی ذمّہ داری قبول کر لی تھی۔ ان کے علاوہ بہت سے روشن خیال انگریز بھی تھے جن کے نزدیک ہندوستان پر برطانوی تسلط کی اخلاقی توجیہہ صرف یہی ہو سکتی تھی کہ اسے بحیثیت مجموعی یہاں کے تمام لوگوں کی تہذیبی ترقی کا ذریعہ بنایا جائے۔ اس نقطۂ نظر کا اظہار ہمیں گرانٹ، منرو، میکالے اور منکاف جیسے لوگوں کی تحریروں میں ملتا ہے۔

اس عہد کی دستاویزوں کے مطالعے سے پتہ چلتا ہے کہ ہندوستان میں برطانیہ کی تعلیمی پالیسی کے تین مقاصد تھے جن کا بہت زیادہ چرچا تھا۔ (الف) مغربی علوم کی اشاعت، (ب) ملک میں سرکاری ایڈمنسٹریشن (نظم و نسق) کے لیے باقاعدہ تربیت یافتہ ملازموں کی فراہمی، (ج) حکمرانوں پر ہندوستانی رعایا کی بہبودی کا فریضہ۔ یہ تمام نظریات ہمیشہ پائے گئے۔ یہ ضرور تھا کہ حکام اور تعلیمی کام کرنے والے مختلف نظریوں کی اہمیت پر کم و بیش زور دیتے تھے۔ ایسا بھی ہوا ہے کہ حکام اور کارکنوں کے ایک ہی گروہ کا نقطۂ نظر خود انگلستان کے سیاسی اور سماجی تغیرات کے مطابق بدلتا گیا۔ مثال کے طور پر ہم دیکھتے ہیں کہ پہلا نقطۂ نظر عام طور پر مشنریوں میں اور کمپنی کے ان افسروں میں مقبول تھا جو مشنری جوش اور جذبے سے متاثر تھے۔ دوسرا نقطۂ نظر ہمیں زیادہ تر کورٹ آف ڈائرکٹرز کے مراسلوں میں ملتا ہے جنھوں نے سرمایہ دار اور تاجر ہونے کی حیثیت سے ملک کے ایڈمنسٹریشن کو چلانے کے لیے سستے اور مستعد ملازموں کی کم خرچ فراہمی پر زور دیا۔ اور تیسرا نقطۂ نظر ہمیں میکالے، منرو اور منکاف جیسے افراد کی تحریروں میں دکھائی دیتا ہے۔ اگر ہم زمانے کے اعتبار سے دیکھیں تو ہمیں نظر آئے گا کہ دوسرا نقطۂ نظر ۳۳-۱۸۲۳ء کے درمیانی زمانے میں بحث کا عام موضوع تھا مگر ۵۳-۱۸۳۳ء کی درمیانی مدت میں پہلے نقطۂ نظر نے زیادہ اہمیت حاصل کر لی۔ اس صورتِ حال کی سیدھی سی توجیہہ یہ ہے کہ شروع کا زمانہ مالی اعتبار سے کمپنی کے لیے بڑا سخت زمانہ تھا اور حکومت کے صرفے کو کم کرنے کی کوششیں ناگزیر تھیں اور دوسرے دور میں خود انگلستان کی زندگی میں آزاد خیال نظریات کا دور دورہ شروع ہو گیا تھا۔

یہ ساری بحث اس بات کو بالکل واضح کر دیتی ہے کہ یہ کہنا (جیسا کہ کبھی کبھی کہا بھی جاتا ہے) تاریخی اعتبار سے غلط ہوگا کہ ہندوستان میں مذکورہ مقاصد میں سے کوئی ایک برطانوی تعلیمی پالیسی کا واحد مقصد تھا۔ برطانوی ایڈمنسٹریشن کے سامنے ایک نہیں بلکہ مقاصد کا

ایک مجموعہ تھا اور صرف یہ کہنا ہی حق بجانب ہوگا کہ ایک وقت میں ایک خاص مقصد کی دوسروں کے مقابلے میں زیادہ اہمیت رہی۔ اگر یہ بنیادی تصور قبول کر لیا جاتا ہے تو پھر یہ بھی کہا جا سکتا ہے کہ ہندوستان میں لبرل (روشن خیال) تعلیم کا نظام مغربی علوم کی اشاعت کے لیے تھا اور پیشوں اور حرفوں کی تعلیم کا خاص مقصد سرکاری ملازمتوں کے لیے ہندوستانیوں کی تربیت کرنا تھا۔ ان میں سے پہلے کی موافقت میں جو دو ناقابل تردید دلائل ہیں وہ یونی ورسٹیوں کا قیام اور تعلیم نسواں کے لیے کوششیں ہیں۔ ان دونوں اقدام میں سے کوئی بھی سرکاری ملازموں کی فراہمی کے لیے ضروری نہیں تھا۔ سرکاری پالیسی میں ان کا شمول یہ بات واضح کر دیتا ہے کہ یہاں اصل زور مغربی علوم کی اشاعت پر تھا۔ دوسرے بیان کی صداقت کا اندازہ پیشوں اور حرفوں کی تعلیم کی اس تاریخ سے ہو جائے گا جو بعد کے ابواب میں پیش کی جائے گی۔

تعلیمی اور سیاسی مباحثوں میں یہ خیال عام طور پر ظاہر کیا جاتا ہے کہ ہندوستان میں سرکاری ملازموں کی فراہمی کا مقصد ہی جدید تعلیم کا اصل محرک تھا۔ یہ تاریخی واقعات کی بہت غلط توجیہہ ہے منرو اور الفنسٹن کی رپورٹوں، ۱۸۳۰ء کے چارٹر ایکٹ پر بینکا کی تقریروں اور ۱۸۴۴ء کے لارڈ ہارڈنگ کے ریزولیوشنوں کا ہوشمندانہ مطالعہ یہ بات ظاہر کر دے گا کہ ان رہناؤں نے یہ کبھی بھی نہیں سوچا تھا کہ لوگوں کو تعلیم اس لیے دی جانی چاہیے کہ حکومت کو ملازموں کی ضرورت ہے۔ ہاں وہ یہ ضرور سمجھتے تھے کہ سرکاری ملازمتیں اس شک و شبہے پر قابو پانے کا ذریعہ ہوں گی جو قدرتی طور پر ایک قدامت پسند قوم ایک بدیسی حکومت کے قائم کردہ نئے اداروں پر کرتی ہے اور نوکریاں اعلیٰ طبقے کے نوجوانوں کو مشرقی ادب کے مطالعے سے ہٹا کر مغربی ادب کی طرف مبذول کرانے کے لیے ترغیب کا کام دیں گی اور مغربی کلچر کے چشمے سے سیراب ہونے والے نوجوان دلوں میں قدرتی طور پر پیدا ہونے والے حوصلوں کی صحیح تکمیل ہوگی۔ یہ کہنا کہ ان کوششوں کا واحد یا خاص مقصد سرکاری نظام کے لیے ملازموں کی فراہمی تھا ہندوستانی تعلیم کے ان بدیسی رہناؤں کے کام کا بڑا ناانصافانہ تخمینہ ہوگا۔

۱۱۔ نظریۂ تقطیر

نئے نظام کے ان جنم داتاؤں کے سامنے دوسرا اہم مسئلہ، جو انھیں سب سے پہلے طے کرنا تھا، وہ یہ تھا کہ وہ ایک جماعت یا طبقے کو پڑھائیں گے یا بحیثیت مجموعی سارے عوام کو۔

اس موضوع پر شروع شروع میں جو نقطۂ نظر پیش کیا گیا وہ یہ تھا کہ حکومت کو سماج کے

ان طبقوں کی تعلیم کا انتظام کرنا چاہیے جنھیں حکومت کی تبدیلی کے سبب زیادہ نقصان ہوا ہے دعویٰ یہ تھا کہ ایسی تعلیم جس کی تکمیل کے بعد نیچے درجے کی سرکاری نوکریاں بھی دی جائیں گی، ان طبقوں کی وفاداری حاصل کرے گی اور ہندوستان میں برطانوی راج کے استحکام میں مدد دے گی۔ یہی محرک بنگال میں مسلمانوں کی، شمالی مغربی صوبے میں ہندوؤں اور بمبئی میں برہمنوں کی تعلیم کا سبب بنا۔ مگر یہ نقطۂ نظر جلدی ہی ترک کر دیا گیا کیوں کہ وہ مخصوص سیاسی حالات، جنھوں نے اس خیال کو پیدا کیا تھا، عام طور پر انگریزی غلبے کے چند برس بعد ہی ختم ہو گئے۔

چناں چہ اس خیال کی جگہ اس نظریے نے لی جسے عام طور پر "نظریۂ تقطیر" کہا جاتا ہے۔ اس پالیسی کا ذکر تین مختلف شکلوں میں ملتا ہے اور یہ تینوں صورتیں ایک دوسرے سے کافی مختلف ہیں۔ پہلی صورت کے مطابق کمپنی نے انگلستان کے طبقۂ امرا کی نظیر کو سامنے رکھتے ہوئے، ہندوستان میں ایک حکمران طبقہ پیدا کرنے کے لیے سماج کے صرف اعلیٰ طبقات کو تعلیم دینی چاہی جو سرداروں، نوابوں، راجاؤں پر مشتمل تھا۔ اشاعت تعلیم کی ان نئی ابتدائی سرکاری کوششوں کی یہ تاویل صحیح نہیں کہی جاسکتی۔ یہ سچ ہے کہ بعض پہلے حکام نے نئی تعلیم دے کر کمپنی کے ماتحت بعض دفتروں میں ملازمت دلا کر سماج کے ان طبقوں کو تسکین دینے کی کوشش ضرور کی جن پر تبدیلیٔ حکومت کا بُرا اثر پڑا تھا۔ یہ مان لینے پر بھی کہ ایسی کوشش کامیاب ہوتی یہ کہنا درست نہیں ہوگا کہ یہ کوشش ایک حکمران طبقہ پیدا کرنے کی کوشش تھی۔ البتہ ہم ایسی کوشش کو معمولی رعایتیں دے کر وفاداری کو محفوظ کرنے کی کوشش کہہ سکتے ہیں۔ حقیقتاً یہ کوشش کامیاب نہیں ہوئی اور محض اعلیٰ طبقے کے لوگوں کو پڑھانے کے بجائے کمپنی کو سماج کے ان تمام طبقوں کی تعلیم کا انتظام کرنا پڑا جو اس نئے تعلیمی نظام سے حاصل ہونے والے دنیاوی فوائد کا اندازہ کرنے میں اوروں سے تیز نکلے۔ مثال کے طور پر وارن ہیسٹنگز نے جب کلکتہ مدرسہ شروع کیا تو اس کے ذہن میں مسلمان شرفا کے بچوں کی تعلیم تھی مگر نئے عہدِ حکومت میں حاصل ہونے والے تعلیمی مواقع سے سب سے زیادہ فائدہ بنگال کے بھدر لوک افراد نے اٹھایا۔

نظریۂ تقطیر کی دوسری صورت وہ ہے جس میں سماج کے اعلیٰ یا بااثر طبقے کی تعلیم کی تجویز تھی اور یہ کہا جاتا تھا کہ اس اعلیٰ طبقے کی تہذیب بعد کو قدرتی طور پر نتھر کر نچلے طبقے تک پہنچ جائے گی مثلاً کورٹ آف ڈائرکٹرز نے ۲۹ راکتوبر ۱۸۳۰ء میں حکومت مدراس کو لکھا۔

بہر حال تعلیم کی وہ اصلاحات جو کسی قوم کی ذہنی اور اخلاقی سطح کو بلند کرنے

میں سب سے زیادہ موثر طور پر معاون ہوتی ہیں، وہ ہیں جو اعلیٰ طبقوں کے ان افراد کی تعلیم سے متعلق ہوتی ہیں جن کے پاس فرصت بھی ہے اور جو اپنے ہم وطنوں میں قدرتی طور پر اثر اور رسوخ رکھتے ہیں۔ کثیر تعداد والے طبقوں پر براہِ راست اثر ڈالنے کے مقابلے میں تعلیم کے معیار کو ان طبقات میں بلند کرکے آپ آخرکار سماج کے احساسات و نظریات میں کہیں زیادہ گہری اور مفید تبدیلی پیدا کر سکیں گے۔[1]

یہ نقطۂ نظر ایک حد تک صرف اس سماج کے لیے درست ہو سکتا ہے جو اپنے مختلف طبقات میں نقل و حرکت کی اجازت دیتا ہے مگر ہندوستانی سماج میں جو بہت سے مذاہب اور ذاتوں کی موجودگی کی وجہ سے بالکل الگ الگ حصّوں میں منقسم تھا، اس قسم کے نظریۂ تقطیر کو اپنانے کی صلاحیت نہیں تھی۔ اسی لیے اس عہد کے حکّام کی طرف سے اس کا اختیار کیا جانا تعلیمی ترقی کے لیے رکاوٹ بن گیا۔

نظریۂ تقطیر کی ایک تیسری شکل بھی ہے جو ہندوستان کی تعلیمی تاریخ کے طالب علم کے لیے بڑی اہمیت رکھتی ہے۔ اس صورتِ حال کے مطابق کمپنی سے یہ توقع کی جا سکتی تھی کہ وہ محض کچھ لوگوں کو (یہ اعلیٰ طبقات کے بھی ہو سکتے تھے اور ان کے علاوہ بھی) اچھی تعلیم (اس وقت جس کا مطلب یقیناً انگریزی کے ذریعہ تعلیم تھی) دے گی اور یہ ان لوگوں پر چھوڑ دے گی کہ وہ خود عوام کو (جدید ہندوستانی زبانوں کے ذریعہ) پڑھائیں۔ ایک حکمراں طبقے کی تخلیق یا محض اعلیٰ طبقات کی تعلیم کا انتظام کرنے کے مقابلے میں یہ وہ نقطۂ نظر تھا جس پر شروع کی تمام سرکاری تعلیمی کوششیں مبنی تھیں۔ مختصراً یوں کہا جا سکتا ہے کہ کمپنی نے ۱۸۵۴ء تک تعلیم عامّہ کی کوئی بلا واسطہ ذمہ داری قبول نہیں کی کیوں کہ اس کا مطلب لازمی طور پر یہ ہوتا کہ ہندوستانی زبانوں کے ذریعے تعلیم کا انتظام کرنا پڑتا۔ اس کے برخلاف اس نے عوام کے ایک طبقے کو انگریزی میں تعلیم دینے کا فیصلہ کیا تاکہ بالآخر ان کے ذریعہ عوام کو ہندوستانی زبانوں میں تعلیم دی جا سکے۔

اس نقطۂ نظر کی سب سے پہلی تشریح ہمیں بمبئی کے گورنر کی کونسل کے ایک رکن وارڈن کی تحریروں میں ملتی ہے۔ اسی طرح کا خیال بعد کو میکالے نے بھی ظاہر کیا جب اس نے لکھا:

---

[1] سلیکشنس فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۱ صـ ۱۷۹

میں جن حضرات کے خیال سے اتفاق نہیں رکھتا ہوں ان کی اس بات سے متفق ضرور ہوں کہ اپنے محدود وسائل کی وجہ سے ہمارے لیے تعلیم دینا ناممکن ہے۔ اس وقت ہمیں اپنی ساری کوششیں ایسے افراد کی ایک جماعت تیار کرنے میں لگا دینی چاہئیں جو ہمارے اور ان لاکھوں لوگوں کے درمیان ترجمانی کا کام کریں گے جو ہماری رعایا ہیں۔ یہ جماعت ان افراد کی ہوگی جو رنگ اور خون میں ہندوستانی ہوں گے لیکن ذوق، خیالات، اخلاق اور ذہن کے اعتبار سے انگریز۔ ملک کی دیسی بولیوں کو نکھارنے، مغربی خزانۂ الفاظ سے مستعار لی ہوئی اصطلاحات سے ان بولیوں کو مالا مال کرنے اور پھر انھیں بتدریج لاکھوں عوام تک علم کو پہنچانے کا ذریعہ بنانے کا کام ہم اس اہم جماعت پر چھوڑ سکتے ہیں۔[1]

حقیقتاً اس عہد میں نظریۂ تقطیر کی تشکیل کچھ لوگوں کو انگریزی میں اچھی تعلیم دینے کے خیال ہی سے ہوئی تاکہ ان کے ذریعے عوام کو ہندوستانی زبانوں میں تعلیم دی جا سکے۔

یہ بات یاد رکھنی چاہیے کہ نظریۂ تقطیر کی اس شکل کا انتخاب تعلیمی مصارف کے لیے مختصر رقوم کی منظوری کی وجہ سے ناگزیر تھا اور شروع انیسویں صدی کے تعلیمی منتظمین کو اس بات کا الزام نہیں دیا جا سکتا کہ ان کی سرگرمیاں چند افراد کی اچھی تعلیم کے مقصد تک محدود رہیں۔ ان کے سامنے لاکھوں اور کروڑوں افراد کو ایسی لاتعداد زبانوں میں جن سے وہ خود نا واقف تھے، تعلیم دینے کا کوہ پیکر کام تھا۔ ان کے پاس محدود سے چند لائق لوگ تھے اور انتہائی محدود ذرائع۔ ایسی صورت میں اسی شکل کا انتخاب ان کی مشکلات کا واحد حل تھا۔ بہر حال ایک غلطی جس کا الزام انھیں دیا جانا چاہیے ان کا یہ قیاس تھا کہ عظیم آرشمیدس کی طرح، ہر تعلیم یافتہ ہندوستانی انگریزی کالجوں اور اسکولوں سے اپنی پوری آواز میں "مل گیا، مل گیا"، کا پُر مسرت نعرہ لگاتا ہوا نکل پڑے گا۔ ایسا نہیں ہوا اور میکالے کی رپورٹ کے پچاس سال بعد پہلے کی طرح ایک بار پھر ہندوستانی ماہرین تعلیم کی بہترین اور سوچی سمجھی تعلیمی اسکیمیں پس پشت پڑی رہ گئیں۔ اس ناکامی کے دو اسباب تھے پہلا سبب یہ تھا کہ انگریزی اسکول کے پڑھے ہوئے تقریباً ہر فرد کو سرکاری نوکری مل گئی۔ نتیجہ یہ ہوا

---

[1] سلیکشنس فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۱ صہ ۱۱۶

کہ اُس کے لیے پھر اس کا کوئی موقع نہیں رہا کہ وہ جائے اور اپنے ہم وطنوں کو پڑھائے۔ اس ناکامی کا دوسرا سبب یہ تھا کہ انگریزی اسکول سے تعلیم حاصل کرنے والا ہر فرد خود اپنے لوگوں کی ہمدردیوں اور ان کے خیالات و نظریات سے منقطع ہو کر رہ گیا۔ انگریزی جاننے والا ہر فرد خود اپنی ذات سے ایک جماعت ہو گیا اور اسے انگریزی نہ جاننے والے عوام سے نہ تو کوئی ہمدردی رہی اور نہ ہی اپنے رشتے کا احساس۔ یہ افسوس ناک نتیجہ کچھ تو مشرقی کلچر کو مغربی کلچر سے بدل دینے کی کوشش اور کچھ انگریزی کو ذریعۂ تعلیم بنانے کی وجہ سے برآمد ہوا۔ اسی لیے اپنے حامیوں کے خیال کے مطابق نظریۂ تقطیر طویل عرصے تک قابلِ اطمینان طور پر نہیں چل سکا۔

بہرحال آخر میں اس نظریے نے خاطر خواہ کام کیا۔ سرکار (یا مشنریوں) کے چلائے ہوئے تعلیمی ادارے اقلیت میں رہے اور کُل آبادی کے بہت مختصر سے حصے کو انگریزی زبان میں تعلیم ملی لیکن عوامی تعلیم کے زیادہ تر کارکن بعد کو ان ہی تعلیم یافتہ افراد کی صفوں سے نکلے۔ اس گروہ کے ہراول دستے میں بہت سے شریف النفس افراد تھے جنھوں نے اپنی نظریں ان سرکاری ملازمتوں کی طرف سے ہٹانے کا فیصلہ کیا جو محض کہنے سے مل سکتی تھیں اور اپنے بھائیوں میں تعلیم کی اشاعت کے لیے اپنی زندگیاں وقف کر دیں۔ تعلیم میں نجی تنظیموں کی نشو و نما اور کالج اور ثانوی تعلیم کی موجودہ ترقی کے لیے ہمیں ان ہی محب وطن اور ایثار پسند کارکنوں کا احسان مند ہونا چاہیے۔ مزید براں جلدی ہی ایک منزل وہ آئی جب کہ تعلیمی اداروں کے فارغ التحصیل افراد کی تعداد حکومت کی ملازمتوں میں نئی بھرتی کی گنجائش سے زیادہ ہونا شروع ہو گئی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ بہت سے تعلیم یافتہ لوگوں نے تعلیم کی اشاعت کا کام ذریعۂ معاش کے طور پر کرنا شروع کر دیا۔ شروع کے کام کرنے والوں کی صفیں اور بڑھیں اور نجی ہندوستانی تنظیمیں جلدی ہی عوام میں ثانوی اور کالج کی تعلیم پھیلانے والی اہم ایجنسیاں بن گئیں۔ تیسرے یہ کہ انگریزی میں تعلیم پائے ہوئے ان ہی چند افراد کی محنتوں کا ثمرہ تھا کہ ہندوستانی زبانوں میں نیا ادب تخلیق ہوا اور نیا ہندوستانی پریس وجود میں آیا۔ اور آخر کار تعلیم عامہ کا کام، پریس اور ہندوستانی زبانوں کے ادب کے ذریعے اپچھلے منصوبے کے مطابق ان ہی چند افراد کے ذریعے تکمیل کو پہنچا جنھیں مغربی سائنس و ادب میں اچھی تعلیم ملی تھی۔ یہ نتائج بہت آہستہ آہستہ نکلے اور بیسویں صدی کے آغاز تک نمایاں طور پر ظاہر نہیں ہوئے۔

فوری نتائج کا جہاں تک تعلق ہے نظریۂ تقطیر نے بہت کامیابی حاصل

۱۲۔ دیسی تعلیمی اداروں کی طرف کمپنی کا رویّہ

نہیں کی بلکہ دوسری طرف تعلیم عامّہ کے مقصد کو ٹھیس پہنچا کر اور دیسی اداروں کی طرف بے توجہی کا سبب بن کر اس نظریے نے بہت نقصان پہنچایا۔ منرو، الفنسٹن اور ایڈم کی کوششوں کی سرگزشت کا مطالعہ کرنے سے یہ بات واضح ہو جاتی ہے۔ تحصیلداری اور کلکٹریٹ کے اسکولوں کو قائم کرنے اور دیسی اسکولوں کی ترقی دینے کے سلسلے میں منرو کی کوششوں کا تذکرہ چھٹے سیکشن میں پہلے ہی ہو چکا ہے۔ اب ہم دوسری کوششوں کا جائزہ لیں گے۔

(الف) تعلیم عامّہ کے لیے الفنسٹن کی تجویز

ماؤنٹ اسٹوارٹ الفنسٹن گورنر بمبئی ۲۷-۱۸۱۹ء پہلا صوبائی گورنر تھا جس نے یہ تجویز کیا کہ دیسی اداروں کی ہمت افزائی کر کے کمپنی کو عوام میں تعلیم کی اشاعت کرنی چاہیے۔ جب نیٹو ایجوکیشن سوسائٹی نے اس سے گرانٹ ان ایڈ کی درخواست کی تو اس نے اس موقع سے فائدہ اٹھا کر اس رپورٹ میں تعلیم کے بارے میں اپنے خیالات بہت تفصیل کے ساتھ پیش کیے اور مندرجہ ذیل سات نکات پر عمل کرنے کا مشورہ دیا؛

پہلا۔ نیٹو اسکولوں میں تدریس کے طریقوں کو بہتر کرنا اور اسکولوں کی تعداد میں اضافہ کرنا۔

دوسرا۔ ان کے لیے درسی کتابوں کا فراہم کرنا۔

تیسرا۔ تعلیم کے ان موجودہ وسیلوں سے فائدہ اٹھانے کے لیے دیسی باشندوں میں نچلے طبقے والوں کی ہمت افزائی کرنا۔

چوتھا۔ یورپین سائنس کی تدریس کے لیے اسکولوں کا قیام اور تعلیم کی اعلیٰ شاخوں میں ترقی۔

پانچواں۔ دیسی زبانوں میں اخلاقی اور طبعی سائنس کی کتابوں کی تیاری اور اشاعت کا کام کرنا۔

چھٹا۔ ایسے اسکول قائم کرنا جہاں ان لوگوں کو انگریزی پڑھائی جا سکے جو اس کا ایک کلاسیکل زبان اور یورپین انکشافات کا علم حاصل کرنے کے ذریعہ کی حیثیت سے مطالعہ کرنا چاہتے ہیں۔

ساتواں۔ علم کی ان آخری شاخوں کی تحصیل کے لیے دیسی باشندوں کی ہمت افزائی[1]

الفنسٹن جانتا تھا کہ مندرجہ بالا تجاویز حکومت کو اچھے خاصے مصارف میں مبتلا کر دیں گی لیکن

---

[1] الفنسٹنس منٹ آن ایجوکیشن پیرا ۷

اس کا خیال تھا کہ غریبوں کی تعلیم کے اخراجات کا بار بڑی حد تک سرکاری مایے پر ہونا چاہیے اور یہ دعویٰ کیا کہ اس کی تجاویز کے کثیر اخراجات کی تلافی ان تجاویز کے وسیع مقاصد سے بخوبی ہو جاتی ہے۔ اس نے کہا کہ:

کسی ایسی ذمّہ داری کا تصوّر مشکل ہے جس میں ہمارے فرض، ہمارے مفاد اور ہماری عزّت کا اتنا قریبی تعلق ہو۔ سب ہی لوگ یہ بات اچھی طرح جانتے ہیں کہ تمام ملکوں میں غریبوں کی خوش حالی بڑی حد تک ان کی تعلیم پر منحصر ہوتی ہے۔ یہی وہ واحد چیز ہے جس کے ذریعے وہ زیرکی و ہوشیاری اور عزّت نفس کی وہ عادتیں سیکھ سکتے ہیں جن سے تمام دوسری اچھی عادتیں پیدا ہوتی ہیں اور اگر کسی ملک میں ان عادتوں کی ضرورت ہے تو وہ یہی ملک ہے۔[1]

الفنسٹن کی تجاویز کے بعض پہلو خصوصی توجّہ کے لائق ہیں۔ یہ بات صاف ظاہر ہے کہ وہ مادری زبان میں تعلیم عام چاہتا تھا۔ اس نے اپنے پروگرام میں دیسی اسکولوں کی نشو و نما اور توسیع کو سب سے پہلی جگہ دی۔ دوسری بات یہ کہ اس نے انگریزی کی کلاسیکی تعلیم کی تجویز رکھی اور اسے محض ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کرنے پر اصرار نہیں کیا۔ اس نے انگریزی کو ذریعۂ تعلیم کی طرح استعمال کرنے کے خیال کی مخالفت نہیں کی مگر اس نے یہ محسوس کیا کہ اگر انگریزی کو اس مقصد کے لیے استعمال کیا گیا تو لوگ اس کی طرف مناسب طور پر توجّہ نہیں کریں گے۔ اس نے لکھا:

اگر انگریزی کسی طرح ان لوگوں تک یعنی پہنچا دی جائے جن کے پاس چاہے غور و فکر کا موقع برائے نام ہی ہو، تو اس کے ذریعۂ علم کی ترقی دس گنی بڑھ جائے گی کیوں کہ ایک آدمی جس نے علوم کو خود انگریزی میں سیکھ لیا ہے، اپنی زبان میں انھیں اپنے ہم وطنوں تک پہنچانے کے قابل ہو جائے گا مگر فی الحال اس نقطۂ نظر سے انگریزی کی تعلیم حاصل کرنے کی خواہش نہ ہونے کے برابر ہے لیکن اس خواہش کو پیدا کرنے کے لیے پہلا قدم یہ ہوگا کہ بمبئی میں ایک اسکول کھولا جائے جہاں انگریزی کو کلاسیکی ڈھنگ سے پڑھایا جا سکے۔ وہاں اسی زبان میں

---

[1] الفنسٹن منٹ آن ایجوکیشن پیرا ۴۳

تاریخ، جغرافیہ اور سائنس کی دوسری مقبول شاخوں کی تعلیم بھی دی جاسکتی ہے[۱]
جب یہ رپورٹ گورنر کی کاؤنسل کے سامنے پیش ہوئی تو وارڈن نے، جو کاؤنسل کا ایک رکن تھا، الفنسٹن کی تجویزوں کی بڑی شدت سے مخالفت کی۔ وہ اس خیال سے متفق نہیں تھا کہ حکومت تعلیم عامّہ کی کوئی بھی ذمّہ داری اپنے سر لے۔ وہ نظریۂ تقطیر کو پیش کرنے والے اولین افراد میں سے تھا۔ اس کے نزدیک انگریزی تعلیم کی بے انتہا اہمیت تھی۔ الفنسٹن نے جس طرح ابتدائی تعلیم کے بعد بھی انگریزی تعلیم کو مناسب دوری پر رکھا تھا وہ بھی اسے پسند نہیں تھا۔ اس نے لکھا:

> بہت تھوڑا سا علم لاتعداد لوگوں کو دینے کے مقابلے میں یہ بہتر ہے اور زیادہ محفوظ بھی کہ تھوڑے لوگوں کو کافی علم دیا جائے۔ اطمینان اس کا ہو کہ عمارت کی بنیاد اچھی رکھی گئی ہے، نہ کہ صدیوں کے کام کو ایک دن میں مکمل کرنے کی تمنا کی جائے۔ مگر چند لوگوں کو اچھی تعلیم دینے کا مقصد ایک بہتر نظام تعلیم کی اشاعت ہی سے حاصل ہو سکتا ہے اور ایک بہتر نظام کی اشاعت میں انگریزی زبان کے مطالعے کو دیسیوں کی تعلیم میں محض ثانوی توجہ کا مستحق نہیں سمجھا جائے گا بلکہ اس کو اوّل مقام دیا جائے گا۔[۲]

الفنسٹن اور وارڈن کے اس اختلاف کی وجہ سے کورٹ آف ڈائرکٹرز نے الفنسٹن کی تمام تجاویز کو منظور نہیں کیا۔ انھوں نے بمبئی نیٹو ایجوکیشن سوسائٹی کو صوبے میں تعلیم کی توسیع کے لیے اپنا ایجنٹ بنانا منظور کر لیا اور پھر اسی لیے وہاں کوئی کمیٹی آف پبلک انسٹرکشن نہیں مقرر ہوئی۔ انھوں نے سوسائٹی کے لیے چھ سو روپے ماہوار کی ایک امداد بھی منظور کی اور اس کے اسکولوں کی کتابوں کی تیاری اور طباعت کے خرچے کی ذمّہ داری بھی لی۔ اس طرح الفنسٹن کی تجویزیں ٹال دی گئیں۔ چناں چہ ۱۸۲۷ء میں بمبئی چھوڑتے وقت الفنسٹن بہت رنجیدہ تھا کہ کاؤنسل کے اختلافات نے اُسے تعلیم کی ترویج میں کچھ ٹھوس نتائج حاصل کرنے سے باز رکھا۔ دیسی اداروں کے ذریعہ تعلیم عامّہ کی نشو و نما کی ابتدائی کوششوں میں رکاوٹ ڈالنے کا ذمّہ دار در اصل نظریۂ تقطیر اور اس کا جزو لاینفک انگریزی ذریعۂ تعلیم ہی تھا۔

۱۔ الفنسٹنس منٹ آن ایجوکیشن، پیرا ۲۷

۲۔ رپورٹ آف دی سلیکٹ کمیٹی آف دی ہاؤس آف کامنس ۱۸۳۲ء، اپینڈکس ۱ (پبلک) ص ۳۸۴

(ب) بنگال میں دیسی تعلیم کی نشوونما کے لیے ایڈم کی تجویزیں

پہلے باب کے چودھویں سیکشن میں دیسی اداروں کے نشوونما کے طریقوں سے متعلق ایڈم کی تجاویز کا حوالہ دیا جا چکا ہے۔ وہ جانتا تھا کہ نظریۂ تقطیر اس کے منصوبوں کی منظوری میں رکاوٹ ڈالے گا۔ اسی لیے اس نے اس نظریے کے نقصانات سمجھانے کی کوشش کی اور اسے ترک کرنے کی سفارش کی۔ اس نے لکھا ہے:

دیسی سماج کے نچلے طبقوں کے لیے اسکول کھولنے کے بجائے سرکاری اداروں کا ایک ایسا نظام قائم کرنے کی ضرورت ہے جو اس اصول کے پیشِ نظر کہ علم پھیلنے کا رُخ نیچے سے اوپر کی طرف نہیں بلکہ اوپر سے نیچے کی طرف ہوتا ہے، سب سے پہلے اعلیٰ طبقوں کے لیے تعلیم کی آسانیاں مہیا کرے اور اس کے لیے ہیں ہر ضلعے کے صدر مقام پر ایک اسکول قائم کرنا چاہیے۔ اس کے بعد پرگنہ اسکول اور سب سے آخر میں گاؤں کے اسکول جن میں رفتہ رفتہ تعداد بڑھنے کے ساتھ ساتھ بہتر سازوسامان اور لائق اساتذہ مہیا کیے جائیں۔ اس منصوبے پر بنیادی اعتراض یہ ہے کہ یہ ہندوؤں اور مسلمانوں دونوں کے تعلیمی اداروں کے دیسی نظام کو نظرانداز کرتا ہے جو ہماری حکومت کے قیام سے بہت پہلے یہاں موجود تھا اور ہم سے اور ہمارے منصوبوں سے بے نیاز اب بھی موجود ہے اور دیسی کردار کی نسل در نسل تعمیر و تشکیل کر رہے ہیں۔ اس کھلی حقیقت کے باوجود یہ منصوبہ فرض کرتا ہے کہ ملک کو اسکولوں، کتابوں، استادوں، غرض ہر اس چیز کے لیے جو اس کی اخلاقی اور ذہنی ترقی کے لیے ضروری ہیں، ہمارا مرہونِ منت ہونا ہوگا۔ اور پھر یہ کہ ہم اپنے نظریات کو چلانے کے لیے ملک کے تمام قدیم اداروں اور لوگوں کی حقیقی کامیابیوں سے ان کی ترقی کے لیے کوئی مدد نہیں لیں گے۔ ہمارا سابقہ اس ملک میں خصوصیت کے ساتھ ہندوؤں اور مسلمانوں سے ہوگا۔ اوّل الذکر روئے زمین کی مہذب قوموں میں سے ایک ہے اور موخرالذکر اپنی تاریخ کے کچھ روشن ترین زمانوں میں سائنس کی ترویج کے لیے ممتاز رہی ہے، اور دونوں اپنے تمدن کی موجودہ تنزل پذیر منزلوں میں بھی علم کے لیے زبردست محبت اور احترام کا جذبہ

رکھتے ہیں جسے تقویت ان ہی اداروں سے ملتی ہے جن کا میں نے ذکر کیا ہے اور جن کا نظر انداز کرنا ہماری ناعاقبت اندیشی ہوگی اور اُن کے لیے توہین آمیز۔

پھر اگر اس اصول کا کہ علم کی توسیع نیچے سے اوپر کی طرف نہیں، اوپر سے نیچے کی طرف ہوتی ہے یہ تقاضہ ہے کہ ہم پہلے ضلع، پھر پرگنہ اور بعد میں گاؤوں میں اسکول قائم کریں تو اس کا مطلب یہ نکلتا ہے کہ ہمیں اس وقت تک ضلع اسکول نہیں کھولنے چاہئیں جب تک کہ ہم صوبائی کالج نہ بنالیں اور صوبائی کالج اس وقت تک قائم نہیں کیے جاسکتے جب تک قومی یونیورسٹیاں نہ بن جائیں اور موخرالذکر کا قیام اس وقت تک عمل میں نہیں آسکتا جب تک کہ ہم ایک آفاقی ادارے کی تشکیل نہ کرلیں۔ مگر اصول کا یہ اطلاق اس کی منشا کے مطابق نہیں ہوگا۔ ترقی اور نشوونما فرد سے شروع ہو کر جماعت تک پہنچتی ہے اور وہ افراد جو جماعت کو تحریک اور ترغیب دیتے ہیں وہ بلاشبہ عموماً اعلیٰ طبقے یعنی سماج کے سوچ بچار کرنے والے طبقے میں ملتے ہیں۔ مگر یہاں اس ملک میں سوچ بچار کرنے والا طبقہ تمام تر یا بڑی حد تک ان لوگوں پر مشتمل نہیں ہے جو بڑے عہدے کے مالک ہیں یا ان کے پاس سب سے زیادہ دولت ہے۔ اس اصول کا دراصل یہ تقاضا نہیں ہے کہ طریقہ کار جو اپنایا جائے اس میں سب سے پہلے بڑی اور پھر بتدریج چھوٹی سے چھوٹی آبادیوں کو پیش نظر رکھا جائے۔ اس کے برخلاف ہر آنے والی اونچی منزل کی بہتر کارکردگی پچھلی منزل سے اچھے تربیت یافتہ طالب علم لیے بغیر حاصل نہیں کی جاسکتی، مسئلے کی اس نوعیت کے پیش نظر ہماری پہلی تجویز توجہ کی مستحق ہے۔ بچوں کو ابجد سیکھنے کے لیے کالجوں میں نہیں جانا چاہیے۔ بالائی عمارت کو شاندار اور مستحکم بنانے کے لیے بنیادوں کو چوڑا اور گہرا ہونا چاہیے۔ بنیادوں سے تعمیر اٹھاتے ہوئے ہر طرح کے اداروں اور تدریس کی ہر منزل کو بڑے صحت بخش اور ہم آہنگ طریقے سے مربوط کیا جاسکتا ہے[1]

مگر اس فصیح و بلیغ دلائل سے بھی کوئی فائدہ نہ ہوا اور لارڈ آکلینڈ نے ایڈم کی رپورٹ کو کتنے

---

[1] ایڈم کی رپورٹ، کلکتہ ایڈیشن ص ۲۵۷-۵۸

میں ڈال دینے کا فیصلہ کیا۔ الفنسٹن اور منرو کی تجاویز کا جو انجام ہوا تھا ٹھیک ویسے ہی اسباب کی بنا پر ایڈم کی تجاویز کا بھی وہی انجام ہوا۔ تینوں پریسیڈنسیوں میں کمپنی کی طرف سے دیسی اداروں کی کوئی ہمت افزائی نہیں ہوئی اور اس کے حکام نے عوام کی تعلیم کی براہ راست ذمہ داری لینے کے بجائے اپنی کوششوں کو چند لوگوں کو اچھی تعلیم دینے پر مرکوز رکھا۔

(ج) تھامسن کا منصوبہ

تعلیم عامہ کا جو منصوبہ اس انجام سے محفوظ رہا وہ شمال مغربی صوبوں کے لفٹیننٹ گورنر تھامسن کا تھا۔ اس کی اسکیم تھامسن پلان کے نام سے مشہور ہے اور غائر مطالعے کی مستحق ہے۔ سرکاری حکام کو ۱۸۴۵ء میں بھیجے جانے والے ایک سرکلر میں تھامسن نے لکھا تھا "ملک میں چاروں طرف پھیلے ہوئے دیسی اسکولوں کی صورت میں عوام کی تعلیم کے ذرائع ہمارے پاس موجود ہیں۔ ان کی تعداد ممکن ہے اس وقت بہت بڑی نہ ہو اور کہتے ہیں کہ اس میں دی جانے والی تعلیم بھی ابتدائی اور سیدھی سادی ہے مگر تعداد بڑھائی جا سکتی ہے، تدریس کو بہتر کیا جا سکتا ہے۔"[۱] ظاہر ہے کہ جذبات وہی ہیں جو ایڈم، منرو اور الفنسٹن کے تھے لیکن خوش قسمتی سے اسے گورنر جنرل اور کورٹ آف ڈائرکٹرز کی طرف سے اچھی مدد مل گئی۔ اس کی تجاویز کو صرف یہی نہیں کہ وہ مسترد نہیں کی گئیں بلکہ انھیں لائق توصیف سمجھا گیا اور شمالی مغربی صوبے کو خود اپنے منصوبے کے مطابق تعلیم کی نشوونما کرنے کی پوری آزادی بھی دی گئی۔ یہ ایک غیر متوقع خوش گوار تبدیلی تھی جس کی وجہ غالباً یہ حقیقت تھی کہ نظریہ تقطیر کو ترک کیا جا رہا تھا اور اس کی مدد کرنے کے لیے ڈلہوزی جیسا روشن دماغ گورنر موجود تھا۔ دیسی اسکولوں کی نشوونما اور بہتری کے ذریعہ تعلیم عامہ کی ترویج واصلاح کے مرکزی اصول کو حکومت اور کورٹ آف ڈائرکٹرز سے منظور کرانے کا سہرا تھامسن ہی کے سر ہے۔

تھامسن کی دوسری بڑی کامیابی یہ تھی کہ پرائمری اسکولوں کی امداد کے لیے ایک ٹیکس مقرر کیا گیا۔ اسکولوں کی ضرورتوں کو پورا کرنے کے لیے ٹیکس لگانے کا خیال اس وقت ہندوستان کے لیے نیا تھا اور خود انگلستان میں ۱۸۷۰ء تک تعلیم کے لیے کسی قسم کا کوئی ٹیکس وصول نہیں کیا جاتا تھا۔ اسکولوں کو چلانے کے لیے زرعی لگان میں سے ایک یا نصف فی صدی کا ٹیکس دینے پر زمینداروں

---

[۱] سیلکشنس فرام ایجوکیشنل ریکارڈس۔ جلد ۲ صہ ۲۴۷

کو رضا کارانہ طور پر آمادہ کرکے اس نے اس کام کے لیے کسی قانون بنانے کی ضرورت کو پیش نہ آنے دیا اور بعد کو حکومت کی طرف سے مساوی رقم دیے جانے کی منظوری بھی کورٹ آف ڈائرکٹرز سے حاصل کرلی۔ اس لیے تھامسن ہندوستان میں وہ پہلا افسر تھا جس نے اسکولوں کے لیے مقامی ٹیکس کی صورت میں ایک رقم وصول کی اور سرکاری خزانے سے "گرانٹ اِن ایڈ" دلوائی۔ اس طرح حاصل کی ہوئی رقم ان اسکولوں کو چلانے کے لیے وقف تھی جنھیں عام طور پر حلقہ بندی اسکول کہا جاتا تھا۔ حلقہ چند گاؤں کے ایک سرکل یا گروپ کا نام ہے۔ ان اسکولوں کی تنظیم کی وضاحت مندرجہ ذیل عبارت میں بہت اچھی طرح کی گئی ہے:۔

> حلقہ بندی یا سرکل اسکولوں کی تنظیم پہلے ۱۸۵۴ء میں زرعی آبادی کی کچھ ضرورتوں کو پورا کرنے کے خاص مقصد کے پیش نظر کی گئی تھی۔ اس تنظیم کے تحت قریب قریب کے بہت سے گاؤں کا ایک گروپ بناکر کسی مرکزی جگہ پر ایک اسکول قائم کردیا جاتا تھا۔ اس بات کا خیال رکھا جاتا تھا کہ گروپ میں جو گاؤں ہوں، اسکول ان میں سے کسی کے لیے بھی دو میل سے زیادہ فاصلے پر نہ ہو۔ ان اسکولوں کی امداد کے لیے زمینداروں کی رضامندی لی جاتی تھی کہ حکومت لگان کے ساتھ ایک معمولی رقم مقرر کردے۔ یہ رقم ایک فی صدی ہوتی تھی۔ ان میں سے آدھی رقم تو زمیندار ادا کرتے تھے اور باقی نصف حکومت۔ کسی بھی علاقے میں حکومت کا ایسا انتظام کرنے کے لیے زمینداروں کی ایسی رضاکارانہ منظوری لازمی تھی۔ ۱۸۵۷ء کی شورش کے وقت شمالی مغربی صوبے کے بہت سے ضلعوں میں اسکیم سے متعلق بہت سی ضروری منظوریاں دی گئیں اور لوکل گورنمنٹ کی اس تجویز کو بھی محکمۂ اعلیٰ کی منظوری (۱۸۵۶ء میں) حاصل ہوگئی کہ زمین کے لگان کی نئی تنظیم میں نیا منصوبہ ہمہ گیر پیمانے پر چلانا چاہیے اور گورنمنٹ کے مطالبے پر ایک فی صدی رقم اس حلقہ بندی نظام کی مدد کے لیے تمام ضلعوں میں الگ مقرر ہوجانی چاہیے۔[۱]

ایک باقاعدہ ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کی تنظیم وہ تیسرا خیال ہے جس کے لیے ہمیں مسٹر تھامسن کا احسان مند ہونا چاہیے۔ دیسی اسکولوں کے معائنے اور ان کی ترقی کا منصوبہ ۱۸۵۰ء میں پہلی بار

---

[۱] ڈسپیچ آف ۱۸۵۹ء۔ پیرا ۱۹

آٹھ ضلعوں میں تجربے کے طور پر شروع ہوا۔ اس کی وضاحت اس طرح کی گئی ہے

> ہر تحصیلدار کے ہیڈ کوارٹر پر ایک سرکاری دیسی اسکول ہوگا۔ ہر دو یا دو سے زیادہ تحصیلداریوں میں ایک پرگنہ وزیٹر (انسپکٹر) اور ہر ضلع میں اُن پر ایک ضلع وزیٹر (ضلع انسپکٹر) اور ان سب کے اوپر سارے صوبے کے لیے ایک وزیٹر جنرل ہوگا۔[1]

یہ دیکھنا بہت آسان ہے کہ مندرجہ بالا انتظام ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کا پیشرو تھا جس کی تشکیل ۱۸۵۴ء کے بعد ہوئی۔

یہ تین عظیم تحفے (جن پر تھامسن پلان مشتمل ہے) تعلیمی تاریخ کے طالب علم کے لیے تھامسن کی کارگزاریوں کو بہت قیمتی اور دل چسپ بنا دیتے ہیں۔

۱۳۔ تعلیم نسواں

اس عہد کا ایک اور اہم تنازعہ تعلیم نسواں کے مسئلے سے متعلق تھا۔ اس بات کا ذکر پہلے آچکا ہے کہ شروع انیسویں صدی میں ہندوستانی سماج میں عورتوں کی تعلیم نہ ہونے کے برابر تھی۔ ایڈم کی دوسری رپورٹ (باب اوّل، سیکشن ۱۲) کے مطابق بنگال کی حالت بہت خراب تھی ایڈم نے خواندگی کے اعداد و شمار جمع کیے۔ اس میں آسے ۴۹۶۹۷۴ افراد کی کل آبادی میں (۲۱۹۰۷ مردوں کے مقابلے میں) صرف چار خواندہ عورتیں ملیں۔ بمبئی میں بھی حالات کچھ بہتر نہیں تھے۔ ۲۵-۱۸۲۳ء اور ۱۸۲۹ء کی دونوں تحقیقات (باب اوّل سیکشن ۷) میں دیسی اسکولوں میں پڑھنے والی کسی طالبہ کا ذکر نہیں تھا۔ یہ ٹھیک ہے کہ بحروس نے مسلمانوں میں لڑکیوں کی نجی تعلیم کا ذکر کیا ہے اور اس کی بھی شہادت ملتی ہے کہ اونچی ذات کے ہندو خاندانوں میں بھی اس قسم کا طریقہ رائج تھا۔ مگر اس طرح سے تعلیم حاصل کرنے والی عورتوں کی حقیقی تعداد برائے نام ہی ہوگی۔ مدراس میں بظاہر حالات کچھ بہتر تھے جہاں منرو نے دیکھا تھا کہ "راجہ بندھا کی اور دوسرے ہندو قبیلوں کی عورتوں" کو عام طور پر تعلیم دی جاتی تھی۔ دیسی اسکولوں کے اعداد و شمار کے مطابق ۱۸۴۱۱۰ طالب علموں میں سے ۵۴۸۰ لڑکیاں نظر آتی ہیں (باب اوّل سیکشن ۳)

---

[1] سلیکشنس فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۲ صہ ۲۴۹

سب سے اچھی حالت پنجاب کی تھی جہاں استانیوں کی نگرانی میں چلنے والے لڑکیوں کے مخصوص اسکول موجود تھے۔ (سیکشن ۲ (اس) مذکورہ بالا) باقی ہندوستان کے بارے میں کوئی معلومات نہیں ہیں۔ بحیثیت مجموعی یہ نتیجہ نکالا جاسکتا ہے کہ اُن عورتوں کی ایک بہت مختصر سی تعداد کو چھوڑ کر، جنھوں نے گھر پر یا اسکول میں، عام طور پر یا خاص طور پر کچھ ابتدائی تعلیم حاصل کی تھی عورتوں کی ساری آبادی باقاعدہ تعلیم سے محروم تھی۔

عورتوں کی سماجی حیثیت بھی قابلِ اطمینان نہیں تھی۔ مسلمانوں میں حالاں کہ عورتوں کے لیے جائداد کا حق اور شادی اور طلاق کے لبرل قوانین موجود تھے مگر پردے اور تفریق کے عیوب ترقی کی راہ میں بڑی رکاوٹ تھے۔ ہندوؤں میں کمسنی میں شادی عام تھی، عورتوں کو جائداد کے بہت محدود حق حاصل تھے اور شادی بیاہ کے قوانین بھی عورتوں کے لیے بہت ناسازگار تھے۔ اونچی ذات کی خواتین ستی، طلاق کی ممانعت اور بیوگی کی جبریہ زندگی جیسی رسموں کا شکار تھیں اور نچلے طبقے کی عورتوں میں دیو داسی بنانے اور لڑکیوں کو مار دینے کا طریقہ کافی رائج تھا۔ ان سب کے علاوہ مردوں کی ساری آبادی میں عورتوں کی تعلیم کے خلاف سخت سماجی تعصب پھیلا ہوا تھا۔ غالباً یہی سب سے بڑی رکاوٹ تھی جسے دور کیے بغیر عورتوں میں تعلیم کی اشاعت کا کام آگے نہیں بڑھایا جاسکتا تھا۔

ہندوستانی عورتوں کی تعلیم اور ان کی سماجی حیثیت کو بہتر کرنے کے لیے ایسٹ انڈیا کمپنی کو کچھ کرنا چاہیے یا نہیں؟ یہ سوال تھا جو اس عہد کے برطانوی افسروں کے سامنے تھا۔ ان میں جو قدامت پسند تھے وہ اس موضوع سے اپنا کوئی واسطہ نہیں سمجھتے تھے۔ ان کا کہنا تھا کہ کمپنی کی پالیسی مطلق سماجی اور مذہبی غیر جانبداری کی تھی اور تعلیم نسواں کے خلاف تعصب کی جڑیں عام لوگوں کی سماجی اور مذہبی زندگی میں اتنی گہری تھیں کہ عورتوں کی تعلیم کی ذرا سی کوشش بھی شدید ہیجان برپا کر دے گی۔ اسی لیے شروع میں کمپنی کو اپنی کوششیں مردوں کی تعلیم تک محدود رکھنا چاہئیں بعد کو یہی لوگ خود اپنی عورتوں کی تعلیم کی ذمہ داری لیں گے۔ اس قدامت پسندانہ نقطۂ نظر میں تبدیلی لانے کا سہرا لارڈ ولیم بنٹنک اور لارڈ ڈلہوزی کے سر ہے۔ بنٹنک نے بڑی ہمت سے ستی کی وحشیانہ رسم کو ختم کیا جب کہ ڈلہوزی نے عورتوں کی تعلیم کے لیے کھلی سرکاری امداد کا فیصلہ کیا۔ اس کے احکامات مورخہ ۱۱/اپریل ۱۸۵۰ء کے مندرجہ ذیل اقتباس سے اس موضوع پر اس کے خیالات کا اظہار ہوتا ہے۔

گورنر جنرل ان کاؤنسل کی یہ رائے ہے کہ لوگوں کی عادتوں میں کسی ایک تبدیلی سے اتنے مفید اور اہم نتائج نہیں نکلیں گے جتنے کہ بچیوں کی تعلیم کا انتظام کرنے سے۔ عام رواج ہے کہ انھیں قطعی ناواقفیت اور جہالت میں پلنے بڑھنے دیا جاتا ہے۔ لیکن اس رواج کو مذہب نہ تو لازمی قرار دیتا ہے اور نہ ہی اس کی توثیق کرتا ہے۔ حقیقت تو یہ ہے کہ جن لوگوں کے پاس گھروں پر استاد رکھ کر پڑھوانے کی استطاعت ہے وہ اپنی رشتہ دار عورتوں کو تھوڑی بہت تعلیم دلواتے ہیں۔۔۔۔

گورنر جنرل ان کاؤنسل درخواست کرتے ہیں کہ کاؤنسل آف ایجوکیشن کو مطلع کر دیا جائے کہ اب عورتوں کی تعلیم کی سرپرستی کو بھی وہ اپنے فرائض میں داخل سمجھے۔ جہاں کہیں بھی دیسی باشندوں میں لڑکیوں کے اسکول قائم کرنے کی خواہش نظر آئے وہاں اس کا فرض ہوگا کہ ان کی ہر ممکن ہمت افزائی کرے اور ان کے منصوبوں کو آگے بڑھانے میں اس طرح مدد کرے کہ اسکولوں کی کارکردگی معیار سے گرنے نہ پائے۔ گورنر جنرل ان کاؤنسل کی یہ بھی خواہش ہے کہ دیسی باشندوں میں لڑکیوں کے اسکول قائم کرنے کے بڑھتے ہوئے رجحان کی طرف توجہ دلانے کے لیے علاقے کے چیف سول افسروں کو بھی اس قسم کی ہدایات بھیج دی جائیں اور ان کو ان اداروں کی ہمت افزائی کے لیے اپنے تمام ذریعوں کو استعمال میں لانے کی ہدایت کی جائے اور سب کو یہ بتا دیا جائے کہ حکومت ان اداروں کو انتہائی پسندیدگی کی نظر سے دیکھتی ہے۔[1]

ہم دیکھیں گے کہ اس نقطۂ نظر کی بعد کو ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ نے بھی تائید کی۔

دفتری کارروائیوں کی رفتار ہمیشہ سست ہوتی ہے چناں چہ لارڈ ڈلہوزی کے مذکورہ بالا احکامات کے باوجود تعلیم نسواں کے سلسلے میں سرکاری کوششوں میں ۱۸۵۳ء تک ترقی تو ہوئی مگر اس ترقی کی رفتار بہت دھیمی رہی۔

مندرجہ بالا مباحث سے اس بات کا اندازہ ہوتا ہے کہ یہ عہد کامیابیوں کے مقابلے میں

---

[1] سلیکشنس فرام ایجوکیشنل ریکارڈس۔ جلد ۲ صہ ۶۰-۵۹

کشمکشوں کا زمانہ تھا۔ ایسٹ انڈیا کمپنی تجارت، فتوحات اور استحکام میں مصروف تھی اور اِسی لیے یہ کوئی تعجب کی بات نہیں ہے کہ کمپنی کے ڈائرکٹرز اور حکام نے تعلیم کے لیے کافی توجہ اور معتدبہ رقم نہیں دی۔ زیادہ وقت تعلیم کے مقاصد، تعلیم کی ایجنسیوں اور ذریعۂ تعلیم سے متعلق مباحثوں میں لگ گیا۔ آبادی کی وسعت اور تعلیم کے پچھڑے پن کے مقابلے میں حقیقی کامیابیاں انتہائی قلیل اہم ہیں یہاں تک کہ ۱۸۵۵ء تک کمپنی کے انتظام میں چلنے والے اس کی طرف سے امداد پانے والے یا اس کے معائنے میں آنے والے تعلیمی اداروں کی تعداد محض ۱۴۷۴ تھی جن میں طالب علموں کی کل تعداد ۶۷۵۶۹ تھی۔ ان اداروں پر سالانہ خرچ ایک فی صدی سے بھی کم تھا۔ ان خراب حالات میں تلافی کے صرف دو پہلو نظر آتے ہیں۔ ایک تو مشنری تعلیمی تنظیموں کی زبردست توسیع اور دوسرے نئے نظام تعلیم میں ہندوستانی نجی تنظیم کی محدود مگر قابل لحاظ شروعات۔ یہ موضوعات بہرحال اگلے باب میں زیر بحث آئیں گے۔

باب چہارم

تعلیم میں غیر سرکاری تنظیمیں (۱۸۱۳-۵۳ء)

وُڈ کی تعلیمی تجاویز

پچھلے باب میں ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ اور وُڈ کی تعلیمی تجاویز (۱۸۵۴ء) کی درمیانی مدت میں، ہندوستان کے عوام کو تعلیم دینے کی سرکاری تنظیموں کی تاریخ بیان کی گئی تھی۔ اب ہم تعلیم کے میدان میں غیر سرکاری تنظیموں (۱۸۱۳-۵۳ء) کا تذکرہ کریں گے اور پھر ۱۸۵۴ء کی اس تعلیمی دستاویز کی (جو کمپنی کے عہد کی اہم ترین دستاویز ہے اور جسے بعض مورخ "ہندوستان میں انگریزی تعلیم کا میگنا کارٹا (MAGNA CHARTA) بھی کہتے ہیں[1]) خاص ہدایتوں کے خلاصے اور تجزیے کے بعد اس عہد کے مطالعے کو ختم کریں گے۔

اس عہد کی غیر سرکاری تنظیموں کو ہم چار بڑے عنوانات کے تحت تقسیم کر سکتے ہیں: (الف) مشنریوں کے چلائے ہوئے تعلیمی ادارے (ب) ایسے تعلیمی ادارے جنہیں سرکاری حکام اپنی انفرادی حیثیت سے چلاتے تھے یا ہندوستان میں رہنے والے غیر سرکاری انگریزوں کے چلائے ہوئے ادارے (ج) خود ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے نئے ڈھنگ کے تعلیمی ادارے اور (د) دیسی تعلیمی ادارے۔ تعلیمی اداروں کی آخری قسم کے فروغ کی سرکاری کوششوں کا مطالعہ پچھلے باب میں کیا جا چکا ہے۔ اب ہم تعلیمی اداروں کے باقی تین گروپوں کا تفصیلی تذکرہ کریں گے۔

[1] سلیکشن فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۲ ص ۳۶۴

۲۔ مشنریوں کی تعلیمی تنظیمیں (۱۸۱۳-۳۳ء)

اس بات کی طرف دوسرے باب میں اشارہ کیا جاچکا ہے کہ ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ نے ہندوستان کے دروازوں کو مشنری سوسائٹیوں کے لیے کھول دیا۔ یہی وجہ ہے کہ ۱۸۱۲ء اور ۱۸۳۷ء کا درمیانی زمانہ کمپنی کے مقبوضہ علاقوں میں مشنریوں کی زبردست سرگرمیوں کا زمانہ تھا۔ جو مشنری انجمنیں پہلے سے ہندوستان میں کام کر رہی تھیں انھوں نے اپنے کام کو اور بڑھالیا اور کئی نئی انجمنیں وجود میں آگئیں۔ آخرالذکر انجمنوں میں "جنرل باپٹسٹ مشنری سوسائٹی" "لندن مشنری سوسائٹی" "چرچ مشنری سوسائٹی" "ویزلین مشن" اور "اسکاچ مشنری سوسائٹی" خاص طور پر قابل ذکر ہیں۔

مشنریوں کی تعلیمی کوششوں کے تین پہلو خاص توجہ کے قابل ہیں۔ سب سے پہلے تو یہ بات یاد رکھنی چاہیے کہ تعلیم، مشنریوں کا خاص مقصد کبھی نہیں رہی۔ ان کے سامنے خاص مقصد تبدیلِ مذہب کا تھا اور مذہب بدلنے والوں کی ضرورتوں کو پورا کرنے اور خاص طور پر تبلیغی کام کو چلانے کے لیے مددگاروں کی تربیت کی خاطر وہ تعلیمی کام کرنے پر مجبور تھے۔ دوسرے اُن اہم کوششوں کا ذکر خاص طور پر کرنا چاہیے جو پہلے مشنریوں نے جدید ہندوستانی زبانوں کے مطالعے کے لیے کیں۔ انھیں سماج کے سب سے زیادہ پچھڑے ہوئے طبقوں میں کام کرنا پڑتا تھا جو اپنی زبان کے علاوہ کوئی دوسری زبان سمجھنے سے بالکل قاصر تھے۔ اسی لیے ان مشنریوں نے بڑی مستقل مزاجی سے ہندوستانی زبانیں سیکھیں، لغتیں تیار کیں، قواعد کی کتابیں لکھیں اور ان میں بائیبل (انجیل) کے ترجمے کیے۔ یہ بات بھی قابلِ توجہ ہے کہ پہلے پہلے کے مشن اسکولوں میں سے اکثر نے طالب علموں کو ان کی مادری زبانوں میں تعلیم دی اور انھیں یہ کہنے کا خیال کبھی نہ گزرا کہ "دیسی باشندوں میں بولی جانے والی عام زبانیں۔۔۔۔ اتنی کم مایہ اور اکھڑ ہیں۔۔۔۔ کہ ان میں کسی مفید تصنیف کا ترجمہ کرنا آسان نہیں ہوگا" (یہ وہ بیان ہے جس کی صداقت پر کمپنی کے حکام کو پکا یقین تھا) یہی وجہ ہے کہ ہندوستانی زبانوں میں پہلی درسی کتابوں کی تالیف کا سہرا مشنریوں ہی کے سر ہے۔ ان کا تیسرا اہم کام یہ ہے کہ عورتوں کی تعلیم کے سلسلے میں ان مشنریوں نے بڑی مفید خدمات انجام دیں۔ تعلیم نسواں وہ "خطرناک" میدان تھا جس میں قدم رکھنے سے اس عہد کے حکام نے انکار کیا۔ مشنریوں کی بیویوں اور مشن کی کچھ خواتین کارکنوں

نے اس معاملے میں پہل کی اور عورتوں میں تعلیم کی اشاعت کا کام شروع کیا۔ یہ کام تین قسم کی سرگرمیوں کے ذریعہ کیا گیا (الف) ہندوستانی لڑکیوں کے لیے اسکول کھول کر (ب) یتیم خانے قائم کرکے اور (ج) متوسط اور اعلیٰ طبقوں کے خاندانوں میں گھریلو تدریس یا نسوانی تعلیم کا انتظام کرکے۔

اس عہد کی ایک اور اہم خصوصیت یہ تھی کہ کمپنی اور مشنریوں کے درمیان تعلقات رفتہ رفتہ مگر مسلسل بہتر ہوتے چلے گئے۔ ۱۸۱۳-۱۷۹۳ء کی درمیانی مدت میں ان دونوں کے تعلقات نے جو انتہائی کشیدگی اختیار کی تھی اس کا ذکر پہلے کیا جا چکا ہے لیکن ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ نے ایک نیا باب کھولا۔ حکام نے یہ بات محسوس کرلی کہ مشنریوں کو برداشت کرنا چاہیے اور انھیں کام کرنے کی اجازت دی جانی چاہیے۔ دوسری طرف ایسا لگتا ہے کہ مشنریوں نے بھی اپنی تبدیلِ مذہب کی سرگرمیوں میں زیادہ سمجھداری اور تمیز سے کام لیا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ کام کرنے والے دونوں گروہوں کے تعلقات بڑی حد تک بہتر ہوگئے۔

کمپنی نے نہ صرف یہ کہ مشنریوں کی تعلیمی کاموں کی افادیت کو مانا بلکہ کبھی کبھی اس کے لیے مالی امداد (گرانٹ ان ایڈ) بھی منظور کی۔ ہندوستانی عوام میں تعلیم کی اشاعت کے لیے قائم کی گئی انجمنوں میں اکثر مشنریوں کے ساتھ کمپنی کے حکام نے بھی کام کیا اور بحیثیت مجموعی یہ کہا جاسکتا ہے کہ شروع زمانے میں مشنریوں کی طرف کمپنی کے حکام کے رویے میں جو بدگمانی اور دشمنی نمایاں تھی وہ اب ماضی کی بات بن چکی تھی۔

۳۔ مشنریوں کی تعلیمی تنظیمیں (۵۳-۱۸۳۳ء)

۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ نے جو آزادی دی تھی اس سے خاص طور پر فائدہ ابھی تک انگلستان سے آنے والی مشنری انجمنوں نے اٹھایا تھا۔ مگر ۱۸۳۳ء کے چارٹر ایکٹ نے دوسرے ملک کے مشنوں کو بھی کام کرنے کی اجازت دے دی[1]۔ ان میں ممتاز جرمن اور امریکن مشن تھے۔

---

[1] اسی کے ساتھ ہندوستان کے دروازے ساری دنیا کے لیے کھول دیے گئے۔ ہر ایمان دار آدمی جو چاہے یہاں رہ سکتا تھا۔ اس گنجائش نے ہندوستان کو دوسری قوموں کے مشنریوں کی سرگرمیوں کی آماجگاہ بھی بنا دیا۔ یہی وہ سال تھا جب ہندوستان میں غیر انگریزی مشنری انجمنوں کی مشنری سرگرمیاں شروع ہوئیں۔

رچرڈ، اے ہسٹری آف مشنس ان انڈیا صہ ۱۹۲

بیسل مشن سوسائٹی نے ۱۸۳۴ء میں بنگلور میں اپنے کام کا آغاز کیا اور جلدی ہی اپنی سرگرمیوں کو کنڑا اور ملیال علاقوں میں خوب وسعت دے دی۔ دوسری خاص جرمن انجمنوں یعنی پروٹسٹنٹ لوتھرن مشنری سوسائٹی (جس کی بنیاد ڈریسڈن میں ۱۸۳۶ء میں پڑی تھی) اور ویمنس ایسوسی ایشن آف ایجوکیشن آف فیمیلس ان دی اورینٹ (بنیاد ۱۸۴۲ء میں برلن میں) نے ہندوستان میں بہت قابلِ قدر کام کیا " کثیر عملہ اور کثیر سرمائے والی " امریکن انجمنوں کا قیام بھی ویسا ہی اہم ہے۔ ان انجمنوں میں "امریکن بپٹسٹ یونین"، "امریکن بورڈ" اور "امریکن پریسبیٹیرین مشن بورڈ نارتھ" قابلِ ذکر ہیں۔

۱۸۳۳ء سے پہلے مشنریوں کی تعلیمی سرگرمیاں زیادہ تر نئی ہندوستانی زبانوں میں تعلیم دینے والے ابتدائی مدرسوں پر مشتمل تھیں مگر ۱۸۳۳ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیان مشنریوں نے اپنی توجہ کا مرکز انگریزی زبان میں تعلیم دینے والے ثانوی مدرسوں اور کالجوں کو بنایا۔ یہ تبدیلی دو اسباب کی بنا پر ہوئی۔ پہلا تو یہ عقیدہ جس کا ذکر پہلے ہو چکا ہے کہ مغربی سائنس اور ادب کے مطالعے کے نتیجے میں لازمی طور پر لوگ عیسائی مذہب اختیار کریں گے اور دوسرے یہ خواہش کہ ہندوستانی سماج کے اعلیٰ طبقوں کے افراد میں تبلیغ مذہب کی جائے۔ مشنری جانتے تھے کہ اعلیٰ طبقے انگریزی کا مطالعہ دنیاوی فوائد کی وجہ سے کرنا چاہتے تھے اور یہ کہ وہ انگریزی سیکھنے کی خاطر مشن اسکول میں داخلہ لینے کو ناپسند نہیں کرتے (حالاں کہ انھیں یوں یہ ناپسند تھا) اس لیے بائبل کے لازمی درس کے ساتھ ان مشن اسکولوں اور کالجوں نے، مشنریوں کو اعلیٰ ذات کے لڑکوں اور لڑکیوں سے رابطہ قائم کرنے اور عیسائیت کی تبلیغ کرنے کا بہترین اور غالباً واحد موقع فراہم کر دیا۔ اس سمت میں رہنمائی اس عہد کے سب سے بڑے مشنری الیگزنڈر ڈف نے کی، جس نے ۱۸۳۰ء میں کلکتے میں خود ایک انگریزی اسکول شروع کیا تھا۔ انگریزی تعلیم میں لوگوں کو عیسائی بنانے کی مضر قوت پر ڈف کو جو یقین تھا وہ جلدی ہی تعلیم کے میدان میں کام کرنے والے تقریباً تمام عیسائی مشنریوں میں سرایت کر گیا اور ۱۸۳۰ء کے بعد انگریزی اسکولوں کی تعداد میں بڑی تیزی کے ساتھ اضافہ ہونا شروع ہو گیا۔ اس بات کا احساس اس وقت بھی تھا کہ ہندوستانی طالب علم مشن اسکولوں میں مذہبی تعلیم حاصل کرنے کے لیے نہیں بلکہ سرکاری نوکری ملنے کے امکانات کے پیش نظر انگریزی سیکھنے آتے تھے۔ اس بات کا بھی اندازہ جلدی ہی ہو گیا کہ بائبل کا لازمی گھنٹہ طالب علم محض ضرورتاً برداشت کرتے تھے اور عام طور پر انھیں مسیحی تعلیمات سے ذرا بھی لگاؤ نہیں تھا لیکن مشنری مزاج

کے بے پناہ صبر اور ناقابلِ شکست رجائیت کے ساتھ ہندوستانی مشنوں کے کارکن انگریزی اسکولوں میں اس توقع پر لگے رہے کہ "کوئی نہ کوئی بیج تو یقیناً پھوٹے گا"۔ مایوسی کا دور دیر میں آیا تقریباً ۱۸۷۰ء کے قریب، مگر جہاں تک زیرِ بحث عہد کا تعلق ہے انگریزی اسکولوں کے ذریعے تبلیغ مذہب کی کامیابی کی توقعات بہت بڑھی ہوئی تھیں۔

نتیجہ یہ ہوا کہ ۱۸۳۰ء سے ۱۸۵۷ء کی چوتھائی صدی کا زمانہ "مشن اسکولوں کا زمانہ" بن گیا۔ اس مدت میں حکومت بنٹنک کی خوش نیتی کے باوجود درحقیقت ایک ایسی بے حسی کا شکار رہی جسے سمجھنا ہمارے لیے بہت مشکل ہے۔ تین سال تک لارڈ ایلن برو جیسا آدمی گورنر جنرل رہا جو انگریزی حکومت کی سیاسی تباہی کو ہندوؤں کی تعلیم کا ناگزیر نتیجہ سمجھتا تھا چنانچہ مشن اسکولوں نے ہندوستانی افکار پر اس وقت بھرپور اثر ڈالا جس کا اندازہ آج لگانا مشکل ہے بمبئی میں ڈاکٹر جان ولسن (ڈف کے بعد اس عہد کا سب سے ذہین اسکاچ مشنری) نے اُس شاندار کالج کی بنیاد رکھی جو بعد کو اسی کے نام سے مشہور ہوا۔ مدراس میں اینڈرسن اور بریڈ وڈ نے ۱۸۳۷ء میں جنرل اسمبلی کا اسکول کھولا جو موجودہ تعلیمی مشنریوں میں سب سے مشہور مشنری ڈاکٹر ملر کی مشفقانہ رہنمائی میں کرسچین کالج ہوگیا ہے۔ وسطی ہند میں ۱۸۴۴ء میں ناگپور کے مقام پر اسٹیفن ہسلاپ نے اپنی سوسائٹی کا چوتھا کالج کھولا۔ ۱۸۵۳ء میں چرچ مشنری سوسائٹی نے آگرے میں سینٹ جونز کالج قائم کیا جس کا پہلا پرنسپل (بعد کا بشپ) فرنچ تھا۔ ۱۸۴۱ء میں رابرٹ نوبل نے مسولی پٹم میں "نوبل کالج" شروع کیا۔ یہ سب ان مشہور کالجوں میں سے تھے جو ڈف کے براہِ راست اثر اور ترغیب سے ملک کے دور دراز علاقوں میں یکے بعد دیگرے بڑی تیزی کے ساتھ قائم ہوئے یہاں ہم نے ان کالجوں کا ذکر نہیں کیا جو کلکتے، مدراس اور بمبئی میں نیشنل چرچ آف اسکاٹ لینڈ نے قائم کیے۔[1]

مشنری تنظیموں کی ترقی، وہ چاہے تبدیلِ مذہب کے لیے ہو یا تعلیم کے لیے اُن دوستانہ

[1] رچرڈ، اے ہسٹری آف مشنس ان انڈیا۔ ص ۱۸۳ - ۱۸۴

تعلقات کی وجہ سے بہت آسان ہوگئی جو اس زمانے میں کمپنی کے حکام اور مشنریوں کے درمیان قائم ہوگئے تھے۔ اس کی دو وجہیں تھیں۔ ایک تو یہ کہ ۱۸۲۳ء اور ۱۸۵۳ء کا زمانہ انگلستان کی سماجی زندگی میں بڑی اصلاحات اور معتدل نظریات کا زمانہ تھا اور اسی وجہ سے خود کمپنی کے حکام مشنری جوش و خروش سے بہت متاثر تھے۔ دوسرے یہ خطرہ کہ مذہب میں مداخلت کو ہندو اور مسلمان دونوں بہت برا مانیں گے (یہی وہ خوف تھا جس نے اوّل دہائیوں میں مذہبی غیر جانبداری کی پالیسی کو اپنانے پر مائل کیا مگر اس عہد میں سنجیدگی سے کبھی بھی نہیں مانا گیا) آزمائش کے طور پر ستی کی رسم کو ختم کیا گیا۔ اس اصلاح کے مخالفین کا خیال تھا کہ یہ کوشش بغاوت کرا دے گی۔ مگر ایسی کوئی بات نہیں ہوئی۔ بلکہ روشن خیال ہندوؤں نے آگے بڑھ کر اس کی موافقت کی اور حکومت کا شکریہ ادا کیا۔ مذہب میں کامیاب مداخلت کی دوسری مثال ہندو مندروں اور ہندوؤں کے مذہبی میلوں کے انتظام میں کمپنی کا دخل ہے۔ اس فعل نے بھی کوئی مخالفانہ جذبات بیدار نہیں کیے بلکہ کمپنی کو کچھ فائدہ ہی ہوگیا۔ اس زمانے کے حکام اپنے آپ کو مشنریوں سے کھلم کھلا وابستہ رکھنے اور ان کی کوششوں کی ہمت افزائی کرنے سے نہیں ڈرتے تھے۔ اسی لیے ۱۸۲۳ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیان کمپنی کے حکام اور مشنریوں کے مابین تعلقات بڑے خوش گوار رہے۔ یہ حقیقت ان خراب تعلقات کے بالکل برعکس ہے جو ۱۷۹۲ء سے ۱۸۱۳ء تک دونوں کے درمیان رہے یا جو ۱۸۱۳ء سے ۱۸۲۳ء کی درمیانی مدت میں تھے۔

مشنری سرگرمیوں کے اچھے خاصے تفصیلی اعداد و شمار موجود ہیں[1] ان اعداد و شمار کو دیکھ کر یہ اندازہ لگایا جا سکتا ہے کہ اگر صرف پروٹسٹنٹ تنظیموں کو پیش نظر رکھا جائے تو تعلیم کے میدان میں مشن کی سرگرمیاں سرکاری تنظیموں (جس میں ۱۴۷۴ ادارے اور ۶۷۵۹۶ طالب علم تھے) کے تقریباً برابر ہی ہوں گی لیکن اگر پروٹسٹنٹ اور رومن کیتھولک دونوں طرح کی مشنری سرگرمیوں کو ملا کر دیکھیں تو وہ یقیناً سرکاری تنظیموں سے بڑھ جائیں گی۔ اس لیے یہ کہنا صحیح ہوگا کہ ۱۸۵۴ء میں ہندوستان میں تعلیمی تنظیموں (دیسی اسکولوں کو چھوڑ کر) میں بڑا حصہ کمپنی کا نہیں بلکہ مشنریوں کا تھا۔ یہ بات بھی دیکھی جا سکتی ہے کہ مشنری سرگرمیوں کی وسعت ہر صوبے میں یکساں نہیں تھی۔ مدراس میں یہ تنظیم بہت وسیع اور انتہائی مضبوط تھی، اس کی کچھ وجہ تو یہ تھی کہ یہاں یہ بہت

---

[1] نوراللہ اینڈ نائک، ہسٹری آف ایجوکیشن ان انڈیا ڈیورنگ دی برٹش پیریڈ صہ ۶۸ - ۱۷۷

پہلے (یعنی ۱۷۰۶ء میں) شروع ہوگئی تھی اور دوسرا سبب یہ بھی تھا کہ جنوب میں ہریجنوں کی انتہائی قابلِ رحم حالت نے ان لوگوں میں عیسائیت کی تبلیغ کے لیے بہت سازگار ماحول پیدا کر دیا تھا۔ ان تنظیموں کا حال سب سے زیادہ خراب پنجاب میں تھا۔ اس سے کچھ بہتر حالت بتدریج سنٹرل انڈیا شمالی مغربی صوبہ، بمبئی اور بنگال کی تھی۔

۴۔ مشنری تنظیموں کے مطالبات (۱۸۱۳ء)

جب ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کی دفعہ ۴۳ پاس ہوئی تو پارلیمنٹ کا مقصد مشنری تعلیمی اداروں کو مالی امداد فراہم کرنا (جیسا کہ مشنری توقع کرتے تھے) نہیں تھا بلکہ اصل مقصد کمپنی یا ہندوستانیوں کی طرف سے مقابلے کے کچھ ادارے قائم کرنا تھا تاکہ "ایک قابلِ اعتماد توازن قائم رہ سکے اور مشنری تنظیموں کے متوقع طوفان کو روکنے کے لیے ایک پشتہ باندھا جا سکے۔" ۱۸۱۳ء اور ۱۸۵۳ء کے درمیان یہ مقصد عموماً پیشِ نظر رہا۔ اس کا مطلب یہ ہوا کہ کمپنی نے ایک لاکھ روپے کی سالانہ امداد (جو ۱۸۳۳ء کے بعد دس لاکھ روپے سالانہ ہوگئی) خود اپنے اداروں کو چلانے پر صرف کی اور شاذ و نادر ہی مشن اسکولوں کے لیے کوئی گرانٹ ان ایڈ منظور کی۔ ان سب باتوں کا نتیجہ یہ نکلا کہ ۱۸۱۳ء اور ۱۸۳۳ء کے درمیان ایک دوسرے سے بالکل آزاد اسکولوں کے دو مختلف نظام پیدا ہو گئے یعنی مشن اسکول جن میں بائبل کی تعلیم پر زور تھا اور دوسرے کمپنی کے خالص سیکولر اسکول۔

یہ بات جلدی ہی ظاہر ہو گئی کہ کمپنی کے اسکول، مشنری اسکولوں کے حقیقی حریف ثابت ہوں گے۔ اول الذکر اسکول سیکولر ہونے کی وجہ سے ہندوستانی عوام میں زیادہ مقبول تھے۔ ان کے مقابلے میں مشن اسکول تھے جن میں زیادہ زور لوگوں کو عیسائی بنانے اور بائبل کی تعلیم پر دیا جاتا تھا اور یہ دونوں باتیں ایسی تھیں جنھیں عام لوگ ناپسند بھی کرتے تھے اور ان سے ڈرتے بھی تھے۔ مزید یہ کہ کمپنی کے اسکول زیادہ مالی وسائل مہیا کر سکتے تھے جن کی مشن اسکول توقع بھی نہیں کر سکتے تھے۔ اس لیے مشنریوں نے یہ بات محسوس کی کہ ان کے اور کمپنی کے اسکولوں میں مقابلے کو جب تک ختم نہیں کیا جاتا اور مالی وسائل کو بڑھایا نہیں جاتا ان کا زندہ رہنا مشکل ہوگا۔ چناں چہ اسی لیے انھوں نے مندرجہ ذیل مطالبات پیش کیے:

(الف) کمپنی کے اسکول سیکولر یعنی مشنری اصطلاح میں دہریوں یا غیر اہلِ کتاب کے

اسکول تھے۔ ایسے اسکول یقیناً مضرت رساں ہیں اور اس لیے کمپنی کے تمام اسکولوں میں بائبل لازمی طور پر پڑھانا چاہیے

(ب) اگر سیاسی بنیادوں پر یہ بات ممکن نہ ہو تو پھر کمپنی کو تعلیمی تنظیموں سے براہ راست تعلق ختم کر لینا چاہیے اور میدان مشن اسکولوں کے لیے خالی کر دینا چاہیے

(ج) یہ بھی کہا گیا کہ کمپنی کے اسکولوں پر خرچ بھی یقیناً زیادہ ہوتا ہے۔ اس لیے یہ بات زیادہ سمجھداری کی ہے کہ موجودہ محدود وسائل کو، بجائے اس کے کہ ریاستی اداروں کو چلانے میں لگایا جائے مشن اسکولوں کی گرانٹ ان ایڈ میں صرف کیا جائے۔

(د) اس بات کا بھی دعویٰ کیا گیا کہ کمپنی سے "گرانٹ ان ایڈ" لینا ہمیشہ سے مشنوں کا ایک اخلاقی حق رہا ہے۔ اس لیے یہ مانگ کی گئی کہ ایک "گرانٹ ان ایڈ کوڈ" جس کی رو سے ہر مشن اسکول کے لیے معقول مالی امداد یقینی ہو جائے، منظور کر کے اس اخلاقی حق کو قانونی حق بنا دینا چاہیے۔

(ہ) آخری مطالبہ یہ ہوا کہ ہندوستان میں آئیڈیل صورت حال وہ ہوگی جب کمپنی تعلیمی تنظیموں سے اپنے براہ راست تعلق کو بالکل منقطع کرے گی اور گرانٹ ان ایڈ کی بنیاد پر ملک کی ضرورت کے تمام ادارے مشن قائم کریں گے۔

ان مطالبات نے نجی ہندوستانی اداروں کو یکسر نظرانداز کر دیا۔ یہ مطالبے اس غلط تصور پر مبنی تھے کہ مشن ہندوستان کے لیے وہ سب کچھ کر سکتے ہیں جو انگلستان میں غریبوں کے لیے "چرچ" نے کیا ان ناقص تصورات کے دور ہونے میں چند برس لگ گئے مگر وقتی طور پر چوں کہ انگلستان اور ہندوستان میں مشنریوں کا اثر اتنا گہرا تھا اور کمپنی کے حکام اور مشنریوں کے درمیانی تعلقات اتنے دوستانہ اور خوش گوار تھے کہ یہ سارے مطالبات جیسا کہ ہم جلدی ہی دیکھیں گے ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ میں اصولی طور پر مان لیے گئے۔

۵۔ برطانوی حکام اور غیر سرکاری انگریزوں کی نجی تعلیمی تنظیمیں

ہم نے مشنری تنظیموں کا ذکر پہلے کیا ہے۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ یہ تنظیمیں سب سے پرانی تھیں اور جہاں تک اس زمانے کا تعلق ہے جدید تعلیم کی ایجنسیوں کی حیثیت سے وسیع ترین بھی تھیں۔ مگر ہندوستان میں جدید تعلیم کے میدان میں کام کرنے والے یورپینوں میں صرف مشنری ہی نہیں تھے۔ ان کے

علاوہ ہمیں کمپنی کے برطانوی افسروں کی ایک بہت بڑی تعداد کو بھی کارکنوں میں شامل کرنا پڑے گا جنھوں نے اپنی انفرادی حیثیت سے کام کیا اور ان کے ساتھ ان چند غیر سرکاری انگریزوں، خاص طور پر تاجروں کو بھی نظر انداز نہیں کیا جا سکتا جو تعلیم کے کام میں اپنے شوق کی بنا پر یا سماجی خدمت کے خیال سے امداد کرتے تھے۔ ان میں سے کچھ کو مشنریوں کے مقاصد اور طریقوں سے ہمدردی تھی اس لیے وہ ان کی مدد کرتے تھے۔ ان کے کاموں پر بحث کرنے کی ضرورت نہیں ہے کیوں کہ ان کا کردار پورے طور پر مشنری تنظیموں کے کردار سے مشابہ تھا جس پر ہم پہلے غور کر چکے ہیں لیکن پھر بھی بہت سے سرکاری اور غیر سرکاری انگریز تھے جنھوں نے مشنریوں کی کوئی امداد نہیں کی۔ یہ لوگ وہ تھے جو یا تو سیکولر اسکولوں پر عقیدہ رکھتے تھے یا خود ہندوستانیوں کی نجی کوششوں کی ہمت افزائی کرنا چاہتے تھے۔ سرکاری اور غیر سرکاری انگریزوں کے اس چھوٹے سے گروہ کی کارگزاریاں اپنی وسعت میں کم ہونے کے باوجود مشنریوں کی کارگزاریوں سے زیادہ اہم ہیں اور اسی لیے تفصیلی تجزیے کی مستحق ہیں۔

یہ بڑی حیرت کی بات ہے کہ ہندوستان میں مشنریوں سے بالکل مختلف بنیادوں پر جدید تعلیمی نظام کی رہنمائی جس شریف انگریز نے کی وہ کلکتے کا ایک معمولی گھڑی ساز اور جوہری ڈیوڈ ھیئر (DAVID HARE) (۱۷۷۵ء - ۱۸۴۲ء) تھا جس کی ابتدائی تعلیم بہت کم تھی اور وہ مروجہ معیاروں کے مطابق "اسکالر" نہیں تھا۔ حالاں کہ اس کی معلومات کافی تھیں اور اس نے انگریزی کے کچھ بہترین ادیبوں کو پڑھ رکھا تھا۔ انکساری سے وہ اپنے آپ کو "تعلیم کا ایک غیر تعلیم یافتہ دوست"[1] کہا کرتا تھا۔ وہ ۱۸۰۰ء میں ہندوستان آیا اور ۱۸۱۵ء تک اس نے اتنا کما لیا کہ اپنا کام چھوڑ کر ریٹائرڈ زندگی گزارنے لگا۔ انگلستان واپس جانے کے بجائے اس نے کلکتے میں رہنے اور ہندوستان کے لوگوں کی اصلاح کے لیے اپنی بقیہ زندگی کو وقف کرنے کا فیصلہ کیا۔ تمام کاموں میں جو کام اسے سب سے زیادہ پسند آیا وہ تعلیم کی اشاعت کا کام تھا۔ مشنریوں کی طرح اس کو بھی کچھ یقین تھا کہ ہندو سماج کے نشاۃ ثانیہ کے لیے انگریزی زبان کا علم اور انگریزی ادب سے واقفیت ضروری تھی۔ مگر خود سیکولر خیالات کا حامل ہونے کی وجہ سے وہ مذہبی تعلیم کے موضوع پر ان لوگوں سے متفق نہ ہو سکا کیوں کہ اس کا خیال تھا کہ ہندوستان کو ضرورت ہے ایسے سیکولر اسکولوں اور کالجوں کی جو مادری زبان اور انگریزی کی تعلیم دیں اور

---

[1] ایچ۔ وی۔ ہیمپٹن، بایوگرافیکل سٹڈیز ان ماڈرن انڈین ایجوکیشن ص ۴۰

ہندوستانیوں میں انگریزی ادب کی اشاعت کریں۔ اسے سنسکرت سے نفرت سی تھی اور سائنس کے مطالعے کے لیے بھی اس کے دل میں کچھ بہت جگہ نہیں تھی۔ اس لیے ان دونوں کو اس نے اپنے پروگرام سے بالکل خارج کر دیا تھا۔ اس تجربے کی افادیت اور اس کے قابلِ عمل ہونے کو ثابت کرنے کے لیے ہی وہ اپنی ساری زندگی نہایت جوش و خروش سے کام کرتا رہا اور اپنے اہم ترین تعلیمی منصوبے یعنی ھندو ودیالیہ یا کالج کو چلایا۔ اس ادارے کا خاص مقصد ہندو امراء کے لڑکوں کو اچھی انگریزی تعلیم دینا تھا۔ یہ ادارہ دو لحاظ سے ممتاز تھا۔ اوّل یہ کہ اس ادارے کو چلانے کے لیے انگریزوں اور ہندوستانیوں پر مشتمل ایک کمیٹی تھی۔ دوسرے یہ کہ سیکولر بنیادوں پر مغربی طرز کی تعلیم دینے کی یہ پہلی کوشش تھی۔ بہر حال مالی مشکلات کی وجہ سے کچھ مدّت بعد ودیالیہ انتظام کے لیے کمیٹی کے سپرد کر دیا گیا۔ ۱۸۵۴ء میں یہی پریسیڈنسی کالج ہوگیا۔ مگر اس کی شروع کی تاریخ بڑی اہمیت کی حامل ہے کیوں کہ اس سے ہمیں پتہ چلتا ہے کہ سیکولر تعلیم کے جاری کرنے کی کوششیں ہندوستانی عوام میں کیوں کر مقبول ہوئیں اور انھیں کس طرح عوام کا تعاون حاصل ہونے لگا۔

جدید تعلیم میں سیکولرازم کا اصول ہیر (HARE) کی سب سے بڑی دین ہے۔ اس نے دیکھا کہ اس زمانے کی تمام تعلیمی تنظیموں پر مذہب کا بڑا اثر ہے۔ کمپنی کے چلائے ہوئے اداروں (جیسے بنارس سنسکرت کالج اور کلکتہ مدرسہ) میں زیادہ تر ہندو مت اور مذہبِ اسلام کی تعلیم ہوتی تھی اور اسی طرح مشنری اسکولوں میں عیسائیت کا غلبہ تھا۔ اسے اس بات کا یقین تھا کہ یہ دونوں قسمیں ناقابلِ اطمینان ہیں اسی لیے اس نے ایک نیا طریقہ نکالا جس میں سنسکرت اور عربی کی بجائے بنگالی اور انگریزی کو جگہ دی اور تمام مذہبی معلومات قطعی طور پر خارج کر دی گئیں۔ اورینٹل اسٹڈیز کے اخراج کا سبب سنسکرت سے اس کی نفرت تھی اور سائنس اور دوسرے علوم کی طرف سے لاپروائی اس کی کم علمی کی وجہ سے تھی۔ اس لیے اس ادارے کا سارا مقصد انگریزی زبان و ادب کا مطالعہ ہو کر رہ گیا۔ شروع شروع میں مختلف اطراف سے ادارے کی زبردست مخالفت ہوئی۔ علومِ شرقیہ کے اخراج سے قدامت پسند ہندوستانی بھرے، سائنس کے مطالعے پر زور نہ ہونے کی وجہ سے دوسرے بہت سے لوگ بے تعلق ہوگئے اور مشنریوں نے تمام مذہبی تعلیم ختم کرنے پر سخت نکتہ چینی کی۔ مگر جلدی ہی ہیر (HARE) کے خیال کی عملی افادیت واضح ہونے لگی اور ہندو ودیالیہ کا ماڈل کمپنی اور نجی ہندوستانی تنظیموں میں عام طور پر اپنایا جانے لگا۔ کمپنی نے دیکھا کہ

سیکولرازم کا اصول ان کی مذہبی غیر جانب داری کی پالیسی کو قائم رکھنے میں معاون ہوتا ہے اور انگریزی زبان و ادب کی تعلیم پر زور دیے جانے کی وجہ سے حکومت کے ان شعبوں میں کام کرنے والے مل جاتے ہیں جہاں کاروبار میں اب انگریزی برتی جا رہی تھی۔ نجی ہندوستانی تنظیموں کو بھی ہندو ودیالیہ کی مثال کی پیروی کرنے میں دقت نہیں ہوئی کیوں کہ سیکولرازم کی پالیسی کی وجہ سے کوئی انتظامی مسائل نہیں تھے اور سائنس کی ثانوی حیثیت نے ان اداروں کے اخراجات کو بھی کم کر دیا اور ان کا چلانا بھی نسبتاً آسان ہو گیا۔ اس لیے آنے والے کئی برسوں تک ہندوستان میں قائم کیے گئے جدید تعلیمی ادارے، وہ کمپنی کے ہوں یا نجی، ہیر (HARE) کے ہندو ودیالیہ کے نمونے پر تھے۔ یا یوں کہہ لیجیے کہ یہ سیکولر تعلیمی ادارے تھے جن کا خاص مقصد طالب علموں کو انگریزی زبان و ادب سے واقف کرانا تھا۔ سائنس اور علوم شرقیہ بعد میں شامل کیے گئے۔ اس حد تک کہا جا سکتا ہے کہ ہیر کے اصل نمونے میں بعد کی تبدیلیوں نے ترمیم کر دی مگر اس کا سیکولرازم کا تصور تمام تر سرکاری (اور زیادہ تر نجی ہندوستانی تعلیمی) اداروں کا آج بھی نمایاں پہلو ہے۔

ڈیوڈ ہیر ایک غیر سرکاری آدمی تھا اس لیے وہ آزادی کے ساتھ اپنی پالیسیاں مرتب کر سکتا تھا۔ دوسری طرف کمپنی کے حکام کو بہت سی پابندیوں میں رہ کر کام کرنا ہوتا تھا۔ وہ بدیہی اسباب جن کی بنا پر کوئی ایسا کام اپنے ذمے نہیں لے سکتے تھے جن کی کمپنی براہِ راست مخالف ہو، مگر انفرادی طور پر وہ ہر اس کام میں حصّہ لے سکتے تھے جس سے کمپنی کو اختلاف تو نہ ہو مگر وہ کسی وجہ سے خود اس کی براہِ راست ذمّہ داری قبول کرنے پر تیار نہ ہو۔ اسی لیے بہت سے روشن خیال حکام نے اپنی انفرادی حیثیت میں ایسے تعلیمی منصوبوں کو چلایا یا مدد کی جن کی حمایت یا مدد کمپنی کھل کر نہیں کر سکتی تھی مگر جو ان کی رائے میں ہندوستان کی ترقی کے لیے ضروری ادارے تھے۔ اس قسم کے کام کی بہت اچھی مثال ہمیں ایف۔ای۔ بیتھیون (F.E.D. BETHUNE ۱۸۰۱ء—۵۱) کی زندگی میں ملتی ہے جو گورنر جنرل کی ایگزیکٹو کاؤنسل میں رکنِ قانون LAW MEMBER تھا اور ۱۸۴۸ء سے ۱۸۵۱ء تک کاؤنسل آف ایجوکیشن کا صدر رہا تھا۔ اسے عورتوں کی تعلیم سے بہت دل چسپی تھی لیکن چوں کہ کمپنی تعلیم نسواں کی کوشش کی حمایت کرنے پر تیار نہیں تھی اس لیے سرکاری تنظیموں کے تمام دروازے اس کے لیے بند تھے۔ بیتھیون کو اس بات کا بھی یقین تھا کہ اونچی ذات کے ہندو اپنی لڑکیوں کو مشنری

کے مذہبی تعلیم پر اصرار کی وجہ سے مشن اسکولوں میں نہیں پڑھوائیں گے۔ اسی لیے اس نے اپنی انفرادی حیثیت میں، خود اپنے خرچ پر ہندوستانی لڑکیوں کے لیے ایک سیکولر اسکول کھولنے کا فیصلہ کیا۔

اسکول جو مئی ۱۸۴۹ء میں شروع ہوا تھا اس کی کامیابی حیرت ناک تھی۔ اس اسکول نے بہت ہی مختصر مدت میں لڑکیوں کی اچھی خاصی تعداد کو اپنی طرف متوجہ کرلیا۔ ان لڑکیوں کا شوق، ان کی تربیت پذیری اور ذکاوت، بیتھون کی رائے میں لڑکوں کے برابر تھی بلکہ اسی عمر کی یورپین لڑکیوں سے زیادہ تھی[۱] لیکن دوسرے نتائج زیادہ اہم تھے۔ اس تجربے کی حمایت میں روشن خیال ہندوستانی فوراً آگے بڑھے اور دوسری جگہوں پر اسکول کی نقل کی جانے لگی۔ ۱۸۵۱ء میں کلکتے میں بیتھون کا انتقال ہوگیا۔ اس نے اپنی وصیت میں اپنی تمام شہری زمینوں اور جائداد کو اسکول کے نام وقف کردیا۔ اس کے بعد اسکول کی ذمہ داری لارڈ ڈلہوزی نے لی اور جب تک کمپنی نے اسکول کا انتظام نہیں سنبھالا اس وقت تک وہ خود اپنے ذاتی سرمائے سے اس کے اخراجات برداشت کرتے رہے۔ اس عظیم انسان کی خدمات کے اعتراف میں اسکول کو مستقلاً اس کے نام سے منسوب کر دیا گیا اور جو جلدی ہی ترقی کرکے بیتھون کالج کے نام سے ہندوستانی خواتین کی تعلیم کا پہلا اور اہم ادارہ بن گیا۔ یہ تجربہ انفرادی حیثیت سے کام کرنے والے برطانوی حکام کے متعدد تجربات میں سے ایک ہے۔ ایسے لاتعداد تجربے ہیں اور تعلیم کے علاوہ سماجی خدمات کی بہت سی دوسری شاخوں میں بھی ان کا دخل ہے۔ مگر ان سب کا تذکرہ اس قسم کی کتاب میں ممکن نہیں ہے اس لیے بیتھون کے اسکول کو ایک واحد ادارہ نہیں بلکہ ایسے اداروں کے ایک گروہ کا نمائندہ سمجھنا چاہیے جنھیں سرکاری حکام نے اپنی انفرادی حیثیت میں قائم کیا اور چوں کہ ان کے خیالات سے کمپنی اور مشنری دونوں اختلاف رکھتے تھے اس لیے ان کے اخراجات بھی خود ہی برداشت کیے۔

بمبئی میں ماؤنٹ اسٹوارٹ الفنسٹن کا تجربہ دوسرے قسم کا تھا۔ ۱۸۱۹ء میں جب وہ صوبے کا گورنر بنا تو اس نے دیکھا کہ دشنریوں کو چھوڑ کر بمبئی ایجوکیشن سوسائٹی ہی وہ واحد غیر سرکاری جماعت تھی جس نے عام لوگوں کو جدید تعلیم دینے کی کوشش کی تھی۔ اس کو ۱۸۱۵ء میں چرچ آف انگلینڈ کے بمبئی میں رہنے والے اراکین نے قائم کیا تھا اور اس کے سامنے خاص مقصد اینگلو انڈین اور

---

[۱] سلیکشنس فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۲۔ صہ ۵۳

غریب یورپین بچوں کی تربیت کرنا تھا۔ اس سوسائٹی نے اپنی سرگرمیوں کا آغاز بمبئی میں ۱۸۱۹ء میں ریورنڈ رچرڈ کاب (REV. RICHARD COBBE) کے قائم کیے ہوئے خیراتی اسکول کا اہتمام اپنے ہاتھ میں لینے اور دوسرے نئے اسکول شروع کرنے سے کیا تھا۔ چوں کہ سوسائٹی اپنے اسکولوں میں مذہبی گھنٹے میں لازمی حاضری کے بغیر بھی ہندوستانی بچوں کو داخل کرتی تھی اس لیے بہت سے ہندو، پارسی اور مسلمان بچے بھی آجاتے تھے۔ ۱۸۲۰ء تک سوسائٹی نے ہندوستانی بچوں کے چار اسکول قائم کر دیے تھے جن میں طالب علموں کی تعداد ۲۵۰ کے قریب تھی۔ اسی سال سوسائٹی نے ایک خاص کمیٹی نیٹو اسکول اینڈ اسکول بک کمیٹی کے نام سے مقرر کی۔ اس کمیٹی کے مقاصد دوہرے تھے۔ اوّل مقصد تو ہندوستانی بچوں کے لیے موجودہ اسکولوں کو بہتر کرنا اور جہاں ضرورت ہو نئے اسکول کھولنا یا نئے اسکولوں کی مدد کرنا اور دوسرا تعلیم کے حاصل کرنے والے ہندوستانی بچوں کے لیے کتابیں تیار کرنا تھا۔ ۱۸۲۲ء تک ہندوستانی بچوں کے لیے سوسائٹی کے کاموں میں کافی اضافہ ہو چکا تھا اور اس لیے وہ یہ سوچنے میں حق بجانب تھی کہ اس نے اپنے ذمہ بہت سے ایسے کام لے لیے ہیں جو اس کے اصل مقاصد سے کوسوں دور ہیں۔ اسی لیے سوسائٹی نے اصل پہلے مقرر کی جانے والی اپنی مخصوص کمیٹی کو ایک نئی کمیٹی کی شکل دے دی اور اسے بامبے نیٹو اسکول اینڈ اسکول بک سوسائٹی کا نام دیا۔ (جو ۱۸۲۷ء سے بامبے نیٹو ایجوکیشن سوسائٹی کے مختصر نام سے مشہور ہوئی) اس سوسائٹی کا کام ہندوستانی بچوں کی تعلیم سے متعلق تھا اور پہلی سوسائٹی نے اپنی سرگرمیوں کو صرف یورپین اور اینگلو انڈین بچوں کی تعلیم تک محدود کر لیا تھا۔ یہ ماؤنٹ اسٹوارٹ الفنسٹن کی ہمت افزائی اور رہنمائی تھی جس نے .D. N. E سوسائٹی جیسی خود مختار تنظیم کو جنم دیا۔ اس نے اس کی صدارت قبول کی اور ڈائرکٹرز کو گرانٹ ان ایڈ منظور کرنے اور سوسائٹی کو ہندوستانی عوام میں تعلیم کی اشاعت کی مخصوص ایجنسی ماننے پر بھی راضی کر لیا۔ یہ کہنا مبالغہ نہ ہوگا کہ الفنسٹن کی یہی پدرانہ دل چسپی تھی جس نے بی۔ این۔ ای۔ سوسائٹی کو ایک جلیل القدر جماعت بننے اور اس کی سرگرمیوں کے ذریعے ہندوستانیوں کو اشاعت تعلیم کے لیے انجمنیں منظم کرنے اور چلانے کی عملی تربیت دینے کے قابل بنا دیا۔

الفنسٹن کی کوششوں سے یہ بات واضح ہو جاتی ہے کہ اس عہد کے کچھ وسیع النظر حکام نے جدید تعلیم میں نجی ہندوستانی تنظیموں کو کس طرح ترقی دینے کی کوشش کی۔ انھیں اس بات کا یقین تھا کہ دو مشنری اور نہ ہی کمپنی وہ تمام تعلیمی ادارے قائم کر سکتی ہے جن کی ملک کو ضرورت

ہے اور یہ کہ بہرحال ایک قوم کو چاہیے کہ وہ خود اپنے آپ کو تعلیم یافتہ بنائے۔ اپنی تعلیم کے لیے کوشش کرنا خود ایک ایسی سماجی تعلیم بن جاتی ہے جو ایک اجنبی ایجنسی کے فراہم کیے ہوئے اسکولوں کے ایک بنے بنائے نظام سے کبھی حاصل نہیں ہو سکتی۔ اور یہ کہ ملک کی حیات نو کے لیے تمام ضروری تعلیمی اداروں کے قیام کے لیے بہرحال نجی ہندوستانی تعلیمی تنظیموں کو زیادہ سے زیادہ حصہ لینا پڑے گا۔ اسی لیے انھوں نے تعلیم میں نجی ہندوستانی تنظیموں کو آگے بڑھانے اور ترقی دینے کے لیے اقدامات کیے۔ یہ بات ذہن میں رکھنی چاہیے کہ اس زمانے کے ہندوستانی منضبط اور اجتماعی تعلیمی تنظیم کے جدید طریقوں سے ناواقف تھے اور انھیں اس سلسلے میں پہل اور رہنمائی کرنے والے کی ضرورت تھی۔ یہ دونوں چیزیں کمپنی کے ان روشن خیال حکام سے مل گئیں جنھیں ملک سے متعلق اپنے فرائض کا احساس تھا۔ انھوں نے اہم ہندوستانیوں سے رابطہ قائم کیا۔ جدید طریق کے مطابق نجی تعلیمی تنظیم کی ضرورت جتائی اور انھیں یہ بتایا کہ اس مقصد کے حصول کے لیے انجمنوں کی تشکیل کیسے ہو اور انھیں کیسے چلایا جائے۔ اس قسم کی رہنمائی مفید بھی تھی اور ضروری بھی۔ تعلیمی اجارہ داری اور انجیل (بائبل) کی تعلیم پر اصرار کی وجہ سے یہ رہنمائی مشنریوں سے نہیں مل سکتی تھی اور اگر اپنی انفرادی حیثیت میں کام کرنے والے حکام کی فریبانہ سرپرستی حاصل نہ ہوتی تو تعلیم میں نجی ہندوستانی تنظیم نے بڑا وقت لیا ہوتا۔

۶۔ تعلیم میں نجی ہندوستانی تنظیم (۱۸۱۳-۵۴ء)

۱۸۵۴ء سے پہلے تعلیم کے میدان میں نجی ہندوستانی تنظیم، دو بالکل متضاد قسم کی سرگرمیوں میں مصروف تھی۔ ان میں سے پہلی سرگرمی دیسی اسکول، ابتدائی اور اعلیٰ دونوں، چلانے سے متعلق تھی۔ یہ اسکول اس وقت بھی، تعلیم عامہ کی سب سے اہم اور سب سے زیادہ وسیع ایجنسی تھے۔ لیکن کمپنی ان اسکولوں کو نہ تو تسلیم کرتی تھی اور نہ ہی ان کی کوئی مدد کرتی تھی اور اسی لیے جہاں تک جدید نظام کا تعلق ہے نجی ہندوستانی تنظیم کی اس وسیع سرگرمی کو مجبوراً نظر انداز کرنا پڑے گا۔ دوسری نجی ہندوستانی تنظیم وہ تھی جس نے ہندوستان میں جدید نظام تعلیم کو ترقی دی۔ یہ وہ سرگرمی تھی جس میں ۱۸۵۴ء سے پہلے ہندوستانیوں کا حصہ محض برائے نام تھا اور جو بہت سے مختلف حالات کی بنا پر تھا۔ مثلاً سارے قدامت پسند تعلیم کے نئے نظام کے خلاف تھے کثر والدین اپنے بچوں کو اس ڈر کی بنا پر انگریزی اسکولوں میں نہیں بھیجتے تھے کہ انگریزی تعلیم ان

لے مذہبی عقائد اور اجداد کے طور طریقوں پر سے نوجوانوں کا یقین ختم کر دیتی ہے۔ یہ ڈر کچھ بے بنیاد بھی نہیں تھا۔ انھیں تو مغربی تعلیم کے ان نظریات پر بھی اعتراض تھا جن کی اشاعت نئے تدائی اسکولوں میں ہندوستانی زبانوں کے ذریعے ہو رہی تھی۔ انھیں ڈر تھا کہ یہ ساری نئی تعلیم ان کے مذہب میں مداخلت کے کسی خفیہ منصوبے کا حصہ ہے۔ ان حالات میں نئی تعلیم کی افادیت کی تبلیغ یا نئے نظریات پر مبنی اسکولوں کو چلانے کے لیے زبردست اخلاقی ہمت کی ضرورت تھی اور بہت کم افراد میں اتنی ہمت ہو سکتی تھی۔ دوسرے یہ کہ جدید قسم کے تعلیمی اداروں کو صرف وہی لوگ چلا سکتے تھے جنھوں نے خود نئے نظام میں تعلیم پائی ہو۔ ایسے ہندوستانیوں کی تعداد بہت کم تھی اور ان میں سے اکثر کو نہایت آسانی سے حکومت کے کسی اہم شعبے میں ایسا کام مل سکتا تھا جس سے چشم زدن میں دولت، سماجی رتبہ اور حاکمانہ اقتدار سب ہی چیزیں مل جاتی اس لیے وہ نجی اسکولوں کو قائم کرنے اور انھیں چلانے کے خواہش مند نہ رہتے تھے۔ اور یہ اسکول آج کی طرح اس وقت بھی سماجی خدمت کی ایک ایسی قسم تھے جس کا معاوضہ بہت کم ملتا تھا۔ تیسرے اس زمانے کے ایسے بہت سے رائج تصورات تھے جنھوں نے نجی ہندوستانی تنظیم کے لیے مخصوص دشواریاں پیدا کر دی تھیں۔ مثال کے طور پر یہ خیال کہ انگریزی اسکولوں اور کالجوں کے پرنسپل یورپین ہونے چاہئیں۔ یہ ضرورت کمپنی اور مشنری بڑی آسانی سے پوری کر سکتے تھے۔ لیکن ہندوستانی، اگر وہ ضروری سرمایہ اکٹھا بھی کر لیتے تو اپنے اسکولوں اور کالجوں کی نگرانی کے لیے یورپین ملازمین کہاں سے لا سکتے تھے؟ یہ غالباً سب سے بڑی رکاوٹ تھی۔ یہ اس وقت ختم ہوئی جب حکومت نے اسکولوں اور کالجوں کے پرنسپلوں کے لیے یورپینوں کے تقرر کی شرط کو ختم کیا۔ اور اس عہدے کو سنبھالنے کے لائق افراد کی ایک ہندوستانی جماعت پیدا ہو گئی۔ مگر یہ کامیابی ۱۸۸۰ء یا اس کے کچھ بعد حاصل کی گئی۔ اور جہاں تک زیر بحث زمانے کا تعلق ہے کالج اور ثانوی اداروں کو چلانے میں نجی ہندوستانی تنظیم میں بڑی مجبوریاں تھیں۔ آخر میں یہ کہ ہندوستانی تعلیمی اداروں کی اجتماعی تنظیم ہندوستانیوں کے لیے ایک نیا تجربہ تھا۔ وہ ابھی کچھ برل حکام اور غیر سرکاری افراد سے یہاں وہاں نئے تعلیمی ادارے چلانے کا پہلا سبق لے رہے تھے اور ابھی تجربوں کو پوری طرح یکجا بھی نہیں کر پائے تھے کہ کوئی بڑا نتیجہ سامنے آسکتا۔ اس لیے یہ کوئی تعجب کی بات نہیں ہے کہ ۱۸۵۴ء تک ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے نئے تعلیمی ادارے بہت چھوٹی سی اقلیت میں رہے۔ تاریخ کے طالب علم کے لیے

ان اداروں کی تعداد اہم نہیں ہے بلکہ نئی ہندوستانی تنظیم کے معیار اور اس کے لفظ باقی پہلوؤں میں جن کی عکاسی راجہ رام موہن رائے کی زندگی میں بہت اچھی طرح سے ملتی ہے۔

۷۔ راجہ رام موہن رائے (۱۷۷۲-۱۸۳۳ء)

راجہ رام موہن رائے، جنھیں صحیح طور پر نئے ہندوستان کا بابا آدم کہا گیا ہے، ۱۷۷۲ء میں رادھانگر میں پیدا ہوئے۔ ان کا تعلق ایک بڑے معزز اور قدیم برہمن خاندان سے تھا۔ سولہ برس کی عمر سے پہلے ہی انھوں نے سنسکرت، فارسی اور عربی کی مکمل معلومات حاصل کر لی تھیں۔ تصوف اور قرآن کے مطالعے نے ان کے خیالات میں اتنی زبردست تبدیلی پیدا کر دی تھی کہ ان میں اور ان کے قدامت پسند باپ کے درمیان کبھی نہ ختم ہونے والی کشمکش شروع ہو گئی جس کے نتیجے میں انھیں اپنا گھر چھوڑنا پڑا۔ اور وہ عوام کے مذہبی عقائد اور ان کی سماجی رسوم کا مطالعہ کرنے کے لیے تین چار سال تک ہندوستان میں گھومتے پھرے۔ مگر جلد ہی باپ بیٹے میں مصالحت ہو گئی اور وہ گھر واپس آ گئے۔ ۱۷۹۶ء میں انھوں نے انگریزی سیکھنی شروع کر دی تھی۔ بعد کو عبرانی اور یونانی زبانیں بھی سیکھیں تاکہ اصل اولڈ اینڈ نیو ٹسٹامنٹ کا مطالعہ کر سکیں۔ ۱۸۰۳ء میں ان کے والد کا انتقال ہو گیا۔ کچھ عرصے بعد انھوں نے کمپنی کی ملازمت کر لی اور اپنی محنت اور صلاحیت کی بنا پر جلدی ہی ریوینیو کے شعبے میں دیوان کے اس عہدے تک پہنچ گئے جو ریوینیو کے شعبے میں ہندوستانیوں کے لیے سب سے اونچا عہدہ تھا۔ انھوں نے ایک معقول سرمایہ جمع کیا اور مادرِ وطن کی خدمت میں اپنا سارا وقت صرف کرنے کے لیے ۱۸۱۴ء میں نوکری سے ریٹائر ہو گئے۔

اگلے بیس سال یعنی ۱۸۱۴ء میں ان کے ریٹائرمنٹ اور برسٹل کے مقام پر ۱۸۳۳ء میں ان کے انتقال کے درمیان کا زمانہ قومی خدمتوں کا زمانہ ہے۔ راجہ رام موہن رائے کی سرگرمیاں ہندوستانی زندگی کے بہت سے پہلوؤں سے متعلق تھیں۔ ان میں سے مندرجہ ذیل اہم خدمات کا ذکر یہاں کیا جا سکتا ہے

(الف) وہ ستی کی وحشیانہ رسم کے شدید مخالف تھے اور اسے ختم کرنے میں انھوں نے بنٹنک کی بڑی زبردست اور قابلِ تعریف مدد کی۔

(ب) وہ عورتوں کے ساتھ مساویانہ برتاؤ اور انسانی سلوک کے علم بردار تھے۔ انھوں نے عورتوں کو جائداد کا حق دیے جانے کی وکالت کی۔ وہ ان کی تعلیم کے حامی تھے۔ انھوں نے

تعدد ازدواج کو کھلم کھلا بُرا کہا اور اپنی وصیت میں اپنے اس لڑکے یا وارث کو جو ایک وقت میں ایک سے زیادہ بیویاں رکھے تمام حقوق سے محروم کر دیا۔ کم سنی کی شادی کے وہ کھلے ہوئے مخالف تھے ۔ اپنی پوتی کی شادی سولہ برس کی عمر میں کی ۔ وہ عورتوں کی مفروضہ کمتری کو نہیں مانتے تھے ۔ مختصر یہ کہ نئے ہندوستان میں وہ عورتوں کے پہلے حمایتیوں میں سے تھے۔ انھوں نے عورتوں کی آزادی کے لیے ایک تحریک چلائی جو بعد کو اور زیادہ زور شور سے چلی۔

(ج) وہ ایک عظیم مذہبی مصلح تھے۔ تقابلی مذہب کے طالب علم ہونے کی وجہ سے انھوں نے دیکھا کہ تمام مذہبوں میں بہت سی مشترک باتیں ہیں۔ اپنے مطالعے کی بنیاد پر خود ہندو مذہب میں اصلاح کی ایک تحریک "برھمو سماج" چلائی۔ جیسا کہ رابندر ناتھ ٹیگور نے کہا ہے:

"انھوں نے اپنے دل کو پوری طرح کشادہ کرکے ہندوؤں، مسلمانوں اور عیسائیوں کو عام دعوت دی کہ ان کے دل کی وسعتوں میں کسی کے لیے جگہ کی کوئی کمی نہیں۔ اس لحاظ سے یہ ہندوستان کا حقیقی دل تھا جو انھوں نے دکھایا" اور اس کا حقیقی کردار تھا جو انھوں نے اپنے وجود سے ظاہر کیا کیوں کہ سچا ہندوستان اس فرد میں ہے جو سب کی عزت کرتا ہے اور سب کو اپنے دل میں جگہ دیتا ہے۔[1]

(د) نئے ہندوستان کے قومی معماروں میں ان کا نام صف اول کے لوگوں میں ہے۔ انھوں نے ایک پڑھے لکھے، مہذب، خوش حال اور آزاد ہندوستان کا تصور پیش کیا اور اس زمانے کے انتظامی نظام میں کچھ خاص اصلاحات کرنے کی کوشش کی۔ انھوں نے کچہری عدالتوں میں انگریزی کے استعمال، جیوری کے ذریعے مقدمے، عدلیہ سے عاملہ کی علیحدگی تعزیرات اور دوسرے قوانین کی ترتیب و تدوین کی وکالت کی۔ ۱۸۲۱ء میں شائع ہونے والے بنگالی رسالے سمبد کمودی کے ایڈیٹر کی حیثیت سے انھیں درحقیقت نئے ہندوستانی پریس کا اصل بانی کہا جاسکتا ہے۔ پریس، جس کی آزادی کو سرکاری حملوں سے بچانے کے لیے انھوں نے زبردست مدافعت کی۔

یہاں پر ہمارا تعلق راجہ رام موہن رائے کے ان کاموں سے ہے جو انھوں نے ایک ماہر تعلیم کی حیثیت سے انجام دیے اور یہی وہ میدان ہے جس میں ملک کے لیے ان کی عظیم ترین خدمات ہمارے

---

[1] فادرس آف دی ماڈرن انڈیا صفحہ ۲۲۳

سامنے آئیں۔ وہ ان پہلے ہندوستانیوں میں سے تھے جنھوں نے اس بات کو محسوس کیا کہ ہندوستان کی سب سے بڑی ضرورت مشرقی اور مغربی تہذیبوں کا امتزاج ہے۔ خود سنسکرت کے ایک بڑے عالم ہونے اور ہندو مذہب کی حقیقی اور قدیم شکل کی عظمت و صداقت پر پورے طور پر یقین رکھنے کی وجہ سے وہ مشرقی کلچر اور مذہب کی اوّل سے آخر تک برائی کرنے والوں کا ساتھ نہیں دے سکتے تھے۔ مشرقی کلچر اور مذہب کی اس طرح برائی کرنا اس زمانے میں مشنری حلقوں میں فیشن بن گیا تھا۔ مشرقی کلچر کو مغربی کلچر سے بدل دینے کے خیال سے انھیں اتفاق نہیں تھا۔ ساتھ ہی وہ یہ بات بھی سمجھتے تھے کہ اپنی علاحدگی پسندی کی وجہ سے ہندوستانی ذہن کافی حد تک زنگ آلود ہو چکا ہے اور مغربی ادب اور سائنس کے ذریعے سے ہی مشرقی تہذیب کو نئی زندگی مل سکتی ہے، اس کی خامیوں کو دور کیا جا سکتا ہے اور اسے وہ اعلیٰ اور حقیقی قدریں عطا کی جا سکتی ہیں جن کی اس میں کمی ہے۔ اس لیے انھوں نے (چند دوسرے صاحب بصیرت افراد کے ساتھ) "یورپ اور ایشیا کی بہترین خوبیوں کے ایک نئے امتزاج کی ضرورت کو محسوس کیا اور ہندوستانی کرگھے پر لگے ہوئے شجر میں ہندوستانی زندگی کے بنیادی خاکے کو بدلے بغیر مغربی تکلیوں سے نکلے ہوئے حسین دھاگوں کو کھپانے کی کوشش کی۔"[1] راجہ کی یہ عظیم بصیرت انھیں نئے ہندوستان کا پیغمبر بنا دیتی ہے۔ یہ صحیح ہے کہ ان کی اس نصیحت کی طرف ایک مدت تک توجہ نہیں دی گئی مگر آخرکار اسے کامیابی نصیب ہوئی۔

نئے نظامِ تعلیم کو راجہ کی دوسری دین کیا تھی؟ انگریزی زبان کا مطالعہ اور پھر اس کے ذریعہ مغربی سائنس اور ادب کو مقبول بنانا۔ حالاں کہ وہ خود سنسکرت کے ایک بہت بڑے عالم تھے مگر انھوں نے ہندوستانیوں کو سنسکرت اور عربی پڑھانے کی تمام سرکاری کوششوں کو ناپسند کیا اور جیسا کہ تیسرے باب کے تیسرے سیکشن میں بیان کیا جا چکا ہے۔ انھوں نے حکومت سے مشرقی تعلیم کے اپنے منصوبوں کو ترک کرنے اور اس کے بجائے مغربی ادب و سائنس کی تعلیم کے کام کو شروع کرنے کی درخواست کی۔ یہ ٹھیک ہے کہ وہ اس خیال کو لوگوں کے سامنے سب سے پہلے رکھنے کا دعویٰ نہیں کر سکتے کیوں کہ ان سے پہلے یہی بات گرانٹ جیسے لوگ کہہ چکے تھے، مگر یہ بات یاد رکھنی چاہیے کہ انگریزی اور مغربی سائنس و ادب کے مطالعے کے لیے راجہ کی وکالت

۱؎ ارل آف رونالڈ شے، دی ہارٹ آف آریہ ورت ص ۴۸

نے وہ اثرات مرتب کیے جو اس سے پہلے کبھی اور کسی چیز سے نہیں ہوئے تھے۔ سب سے پہلے تو یہ کہ وہ ہندو تھے اور ان کے مخاطب بھی ہندو تھے۔ ایک یہی وجہ تھی جس نے ان کی بات کو ان مشنریوں اور حاکموں کے مقابلے میں کہیں زیادہ موثر بنا دیا۔ جن کی ہر بات کے محرکات کو شبہے کی نظر سے دیکھا جاتا تھا۔ دوسرے یہ کہ وہ بہت سے ان خدشات کو دور کرنے میں بھی کامیاب ہوئے جنھوں نے اس وقت کے ہندو سماج کو انگریزی اور مغربی سائنس وادب کے مطالعے سے روک رکھا تھا۔ قدامت پسند ہندوؤں کو یہ ڈر تھا کہ اس قسم کی تعلیم نوجوانوں کو دہریہ بنا دے گی۔ اپنا مذہب چھوڑ کر انھیں عسائیت کی طرف مائل کر دے گی، یا پھر اپنی تمام روایات کے خلاف انھیں ایک غیر متوازن باغی بنا دے گی۔ کچھ تعلیم یافتہ ہندو نوجوانوں کی شروع شروع کی مثالوں نے اس خدشے کی تصدیق بھی کی۔ ان میں سے کچھ تو واقعی عیسائی بن گئے اور کچھ رہے تو ہندو مگر اپنی مذہبی روایات کی طرف سے ان کی عقیدت ختم ہو گئی۔ ایسے لوگ بہت بڑی تعداد میں تھے جو تہذیبی اعتبار سے بڑی متزلزل زندگی گزار رہے تھے اور گائے کا گوشت کھانے اور شراب پینے کے نام نہاد مغربی اوصاف کی نمائش میں بڑا فخر محسوس کرتے تھے۔ راجہ رام موہن رائے نے قول وفعل دونوں کے ذریعے یہ بات بتائی کہ مغربی تعلیم کے یہ نتائج ناگزیر نہیں ہیں۔ انھوں نے یہ بات ثابت کی کہ مغربی اور مشرقی تہذیبوں کا امتزاج ہو سکتا ہے۔ حالاں کہ ان کے امتزاج کے طریقے سے بہت سے لوگ متفق نہیں تھے لیکن وہ اپنے ہم وطنوں کو یہ یقین دلانے میں کامیاب ہوئے کہ مغربی تعلیم تہذیبی لحاظ سے ہمیشہ خوفناک نہیں ہے۔ اس طرح وہ ان پہلے ہندوستانیوں میں سے تھے جنھوں نے ہندوستانیوں کے لیے "مغرب" کے شارح اور مفسر کی حیثیت سے کام کیا۔

تیسرے انھوں نے ویسی ہی بلکہ زیادہ قابلِ قدر خدمت یہ انجام دی کہ انگلستان والوں کے سامنے ہندوستان کی تفسیر پیش کی۔ انھوں نے ان احمقانہ خیالات کو دور کرنے کی پوری کوشش کی جو ہندو مت کی ماہیت، قدیم سنسکرت ادب کی کم مائگی اور ہندوستانیوں میں کردار اور اخلاقی قدروں کی کمی کے بارے میں پھیلے ہوئے تھے۔ راجہ کے علم وفضل، اُن کا بے داغ کردار اور اپنے مذہبی عقاید کی واضح اور قابلِ اطمینان تشریح نے انگریزوں کو یہ بات جتا دی کہ علومِ شرقیہ کو بغیر کسی چھان بین کے رد کرنا صحیح نہ ہوگا۔ اور یہ کہ ہندوستان کے نئے تعلیمی نظام میں مشرقی تہذیب کا سمجھداری سے مطالعہ کرنے کا ایک مقام ہے۔ یہ وہ نقطۂ نظر تھا جسے بعد کو ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ نے بھی قبول کیا۔

نئے نظامِ تعلیم کو راجہ رام موہن رائے کی چوتھی بڑی دین وہ اہمیت تھی جو انھوں نے جدید ہندوستانی زبانوں کے مطالعے کو دی۔ اس معاملے میں تو خود انھوں نے بنگالی زبان میں قواعد، جغرافیہ، علم نجوم اور علم الاشکال پر کتابیں لکھ کر زبردست رہنمائی کی۔ اسی وجہ سے انھیں جدید بنگالی ادب میں نثر کا بانی بھی کہا جاتا ہے۔ انھوں نے ہی سب سے پہلے بنگالی ادب میں حمد اور مناجات (THEISTIC POEMS) نظمیں اور ہندوستان کی جدید زبانوں کے مطالعے اور ان کی نشوونما کی وکالت کی۔ حالاں کہ اس طرف بہت عرصے تک کوئی توجہ نہیں دی گئی لیکن اپنے عہد کے تعلیمی افکار کے لیے یقیناً یہ ان کی بہت بڑی دین ہے۔

عورتوں کی تعلیم کے لیے راجہ کی وکالت بھی اتنی ہی عظیم اور قابلِ قدر تھی۔ یہ تصور گو کہ مشنری پیش کر چکے تھے مگر ہندوؤں میں اسے مقبول بنانے میں راجہ ہی نے مدد کی۔ انھوں نے اپنی دلیلوں کی بنیاد پرانے شاستروں پر رکھی اور بڑے اطمینان بخش طریقے پر یہ دکھایا کہ قدیم زمانے میں ہندوستان کی عورتیں بہت پڑھی لکھی تھیں اور یہ کہ عورتوں کی تعلیم قدیم مذہبی روایات و عقاید کے عین مطابق ہے۔ عورتوں کی تعلیم کے بارے میں عام تعصبات کو، جو اس زمانے میں ہندو سماج میں پھیلے ہوئے تھے، رفع کرنے میں برہمو سماج نے بڑا کام کیا اور اس کا سہرا بڑی حد تک راجہ رام موہن رائے ہی کے سر ہے۔

۱۸۳۰ء میں راجہ انگلستان گئے اور ۱۸۳۲ء میں سلیکٹ کمیٹی آف دی ہاؤس آف کامنس کے سامنے بڑی قابلِ قدر شہادت دی۔ اپنی زندگی کے اس آخری کارنامے میں راجہ نے کئی دوسری اصلاحات کے ساتھ سول اور کریمنل قانون کی تدوین اور اہم سرکاری عہدوں پر ہندوستانیوں کے تقرر کا مسئلہ بڑے زور شور سے اٹھایا۔ یہ دونوں تجویزیں منظور ہوئیں اور ۱۸۴۷ء کے چارٹر ایکٹ میں شامل کی گئیں۔ اول الذکر پر عمل درآمد کرانے کے لیے گورنر جنرل کی کاؤنسل میں ایک لاء ممبر (رکن قانون) کا اضافہ کیا گیا۔ اور تھوڑی ہی مدت بعد اس عہدے پر کام کرنے والے پہلے فرد کی حیثیت سے میکالے ہندوستان آیا۔ مؤخر الذکر تجویز سے متعلق راجہ نے معمولی اور غیر سرکاری عہدوں پر تقرر کے علاوہ تمام بڑے عہدوں سے ہندوستانیوں کو الگ رکھنے کی پالیسی پر زبردست احتجاج کیا۔ اس نقطۂ نظر کو، جسے واحد ہندوستانی نے پارلیمنٹ کی کمیٹی کے سامنے پیش کیا، متعدد انگریزوں کی بھی حمایت حاصل ہوئی اور اسی لیے یہ بغیر کسی بڑی دشواری کے منظور ہو گیا اور ۱۸۳۳ء کے چارٹر ایکٹ کے سیکشن (دفعہ) ۸۷ میں یہ بات لکھی گئی "مذکورہ علاقوں کا

نہ تو کوئی مقامی باشندہ اور نہ ہی وہاں جنم لینے والا ہز میجسٹی کی رعایا کا کوئی فرد اپنے مذہب، جائے پیدائش، نسل، رنگ یا ان میں سے کسی ایک چیز کی بنا پر مذکورہ کمپنی کے تحت کسی جگہ، نوکری یا عہدے سے مستثنیٰ کیا جائے گا۔"

بدقسمتی سے یہ دفعہ کئی سال تک محض کاغذ تک محدود رہی مگر اس بات سے راجہ کی اس ممتاز خدمت کی قدر کم نہیں ہوتی جو انھوں نے پارلیمنٹ سے اہم سرکاری عہدوں پر ہندوستانیوں کے تقرر کے نظریے کو کم از کم اصولی طور پر منوا کر ہندوستان کے سیاسی نشاۃ ثانیہ کے لیے انجام دی۔ یہ اور اسی قسم کی دوسری اہم خدمات ہیں جن کی وجہ سے راجہ کو "نئے ہندوستان کا باوا آدم" کہا جاتا ہے

۸۔ ۱۸۵۴ء کا ڈسپیچ

موجودہ باب میں اور اس سے پہلے باب میں بیان کیے گئے ۱۸۱۳ء اور ۱۸۵۳ء کی درمیانی مدت کے تمام واقعات سے اس بات کا اندازہ لگایا جا سکتا ہے کہ ۱۸۵۳ء میں ایک ایسی منزل آگئی کہ ہندوستان میں تعلیم کا ایک جامع اور وسیع جائزہ ناگزیر ہو گیا۔ ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کے بعد سے متعدد تعلیمی تجربات کیے گئے تھے۔ بہت سی ایجنسیاں اپنے طریقوں سے عوام میں تعلیم کی اشاعت کا کام کر رہی تھیں، بہت سے تنازعے پیدا ہوئے تھے جن میں سے بعض کے متعلق اب بھی آخری فیصلوں کی ضرورت تھی۔ طریقۂ کار اور لائحہ عمل کے سلسلے میں بہت سی تجویزیں پیش ہوئی تھیں اور ان میں بہت متنازعہ فیہ مسائل تھے جن پر بڑے سوچ بچار کی ضرورت تھی۔ مختصر یہ کہ اب وہ زمانہ آگیا تھا کہ ماضی کے تفصیلی جائزے کی روشنی میں مستقبل کی تعمیر نو کے لیے ایک تفصیلی پالیسی تجویز کر کے بہترین نتائج حاصل کیے جائیں۔ بالکل یہی کام ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ نے کیا۔ ۱۸۵۳ء میں کمپنی کے چارٹر کی تجدید نے ڈسپیچ کو یہ موقع دیا۔ ۱۸۱۳ء اور ۱۸۳۳ء والے چارٹروں کی تجدید کی طرح اس مرتبہ بھی ہاؤس آف کامنس کی ایک سلکٹ کمیٹی نے ہندوستان میں تعلیمی ترقیوں کا تفصیلی اور عمیق جائزہ لیا اور اس کی تحقیق کی بنا پر کورٹ آف ڈائرکٹرز نے ۱۹ جولائی ۱۸۵۴ء کو اپنی عظیم تعلیمی دستاویز " ایجوکیشنل ڈسپیچ آف 1854 " بھیجی۔ اس انتہائی تاریخی اہمیت والی دستاویز کو بسا اوقات " ووڈز ایجوکیشن ڈسپیچ " کا نام بھی دیا جاتا ہے جس کی وجہ یہ ہے کہ اس وقت بورڈ آف کنٹرول کے صدر چارلس ووڈ کے ایما پر یہ ضبطِ تحریر میں لائی گئی تھی۔ سو پیراگرافوں کی یہ ایک طویل دستاویز ہے اور اس میں تعلیمی اہمیت کے بہت سے سوالوں پر

بحث کی گئی ہے۔

۹۔ تعلیمی پالیسی کے مقاصد

شروع شروع میں ڈسپیچ نے اس بات کی وضاحت کی ہے کہ کمپنی نے ہندوستان میں تعلیم کی تنظیم کا کام اپنے ذمہ کیوں لیا اور یہ کہ اس سے کیا نتائج متوقع ہیں۔

"متعدد اہم موضوعات میں سے تعلیم سے زیادہ کوئی دوسرا موضوع ہماری توجہ کا مستحق نہیں ہو سکتا ہے۔ ہمارے مقدس ترین فرائض میں ہے کہ ہم ہندوستان کے باشندوں کو اپنے بس بھر وہ اخلاقی اور مادی فیض پہنچائیں جو مفید علوم کی عام نشر و اشاعت سے حاصل ہوتے ہیں اور جو خدا کے فضل سے ہندوستان اپنے اور انگلستان کے رابطے کی وجہ سے حاصل کر سکتا ہے....

مزید یہ کہ ہماری نظروں میں تعلیم کی اہمیت ہمیشہ بہت رہی ہے صرف اس لیے نہیں کہ ذہنی تندرستی کے لیے یہ ضروری ہے بلکہ اس وجہ سے بھی کہ یہ فائدہ اٹھانے والوں کے اخلاقی کردار کو بلند کرتی ہے اور اس کے ذریعے ہمیں ایسے کام کرنے والے فراہم ہو سکتے ہیں جنھیں ہم ان کی دیانت داری کی بنا پر زیادہ اعتماد کے ساتھ اعتبار اور زیادہ ذمہ داری والے عہدے دے سکتے ہیں۔

صرف یہی نہیں کہ تعلیم کی ترقی کے لیے ہماری کوششوں کی کامیابی اور انگلستان کے کردار کا ایک دوسرے سے گہرا تعلق ہے، بلکہ ہندوستان میں یورپی علوم کی ترقی سے اس کے مادی مفاد بھی غیر متاثر نہیں رہیں گے۔ یہ علم ہندوستان کے باشندوں کو محنت اور سرمائے کے استعمال کے شاندار نتائج سمجھائے گا، ملک کے وسیع ذریعوں کی نشو و نما میں ہماری ہم سری کرنے پر اکسائے گا، ان کی رہنمائی کرے گا اور بتدریج مگر یقیناً انھیں وہ تمام فائدے پہنچائے گا جو دولت اور تجارت کے صحت مند اضافے کے ساتھ ساتھ ہوتے ہیں اور ساتھ ہی اُن بہت سی چیزوں کی فراہمی کو زیادہ وسیع اور یقینی بنائے گا جو ہماری مصنوعات کے لیے ضروری ہیں جو ہمارے سب طبقوں کے لوگ کثرت سے استعمال کرتے ہیں اور برطانوی مزدوروں کے

بنائے ہوئے مال کی لامحدود مانگ کو بھی پورا کرے گا۔"

۱۰۔ اینگلیسٹ اور کلاسسٹ کے مابین کشمکش

اس کے بعد ڈسپیچ "میں بنگال میں اینگلیسٹ اور کلاسسٹ کے درمیان مباحثہ اور کشمکش کا ذکر ہے۔ یہ بات قابل لحاظ ہے کہ یہ دستاویز اورینٹل پارٹی کے نقطہ نظر کو میکالے کی طرح چھان بین کے بغیر ہی رد نہیں کرتی بلکہ یہ ہندوستان کی کلاسیکی زبانوں کے مطالعے سے ہونے والے فوائد کو پسندیدگی کی نظر سے دیکھتی ہے اور مانتی ہے کہ "ان (زبانوں) میں موجود مواد کی واقفیت تاریخی اور قدامت شناسی کے مقاصد کے لیے بڑی مفید ہے۔ ہندو اور مسلم قانون کے مطالعے کے لیے بھی ان زبانوں کا علم ضروری ہے اور ہندوستان کی بول چال کی عام زبانوں کی ترقی اور تنقیدی فلاح کے لیے بھی ان کی (کلاسیکی زبانوں کی) بڑی اہمیت ہے۔" ڈسپیچ میں "ہندو فلسفے کے بعض حصوں پر زیادہ محکم اخلاق اور زیادہ ترقی یافتہ سائنس کی قلم لگانے میں ممتاز مشرقی علماء کی قابل تعریف کوششوں" کا ذکر بھی کیا گیا ہے اور "ہندوستان کے پڑھے لکھے طبقوں پر جن میں ان قدیم زبانوں کے لیے موروثی احترام کا جذبہ ہے، جو اچھے اثرات مرتب ہوئے ہیں" ان کا بھی تذکرہ ہے۔ ان سب کے باوجود ڈسپیچ میکالے کی رائے سے اتفاق کرتا ہے اور کہتا ہے کہ "سائنس اور فلسفے کا جو نظام مشرقی علوم کی بنیاد ہے وہ بھیانک غلطیوں سے پر ہے اور مشرقی ادب، تمام جدید ترقیوں اور دریافتوں کے اعتبار سے بڑا کم مایہ ہے۔" ڈسپیچ مندرجہ ذیل اعلان پر بحث کو ختم کر دیتا ہے:

> ہمیں اس بات کا بہت زور دار طریقے پر اعلان کرنا چاہیے کہ جو تعلیم ہم ہندوستان میں پھیلانا چاہتے ہیں اس کا مقصد یورپ کے ترقی یافتہ فنون، سائنس فلسفے اور ادب یعنی مختصراً یورپین علوم کی اشاعت ہوگا۔

۱۱۔ ذریعہ تعلیم

اس کے بعد ڈسپیچ میں ذریعہ تعلیم کے سوال پر بحث کی گئی ہے۔ سب سے پہلے تو یہ دستاویز اس بات کی وضاحت کرتی ہے کہ کس طرح "ہندوستان کی مقامی زبانوں میں یورپ کی کتابوں سے ترجموں اور تصنیفات کے فقدان اور اعلیٰ مشرقی زبانوں کی تصانیف میں ملنے والے یورپی علوم کی

نامکمل شکل وصورت کی وجہ سے " انگریزی کو ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کرنا ناگزیر ہوگیا ہے۔ دستاویز بہرحال اس بات کا اعتراف کرتی ہے کہ اس کارروائی کا ایک خراب نتیجہ " مقامی زبانوں " کے مطالعے کو نظرانداز کرنے کے رجحان کی شکل میں نکلا۔ اس کے بعد دستاویز نے اس خیال کی تردید کی ہے کہ کمپنی نے انگریزی کو ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے محض دیسی زبانوں کو دبانے اور ہندوستانی زبانوں کے مطالعے کو روکنے کے لیے اختیار کیا۔ اور یہ دکھانے کے لیے کہ ہندوستان میں انگریزی اور ہندوستانی زبانیں کس طرح مشترکہ طور پر صحیح تعلیم کی اشاعت میں مدد کر سکتی ہیں، دستاویز میں کہا گیا ہے،

تعلیم کے کسی بھی نظام میں، انگریزی زبان، جہاں اس کی مانگ ہو پڑھائی جانی چاہیے۔ مگر اس تعلیم کے ساتھ ضلع کی مقامی زبان کے مطالعے کی طرف بھی مناسب توجہ ہونی چاہیے اور عام تدریس جو اس زبان کے ذریعہ ممکن ہو، وہ دی جانی چاہیے اور اگرچہ ان لوگوں کے لیے جنھوں نے انگریزی میں کافی لیاقت پیدا کر لی ہے، یہی زبان آگے چل کر بہترین ذریعۂ تعلیم ہوسکتی ہے مگر اُن بڑے گروہوں کے لیے جو یا تو انگریزی سے ناواقف ہیں یا نامکمل واقفیت رکھتے ہیں، دیسی زبانوں کا استعمال کیا جانا ضروری ہے۔ یہ بات مؤثر طور پر صرف ان استادوں اور پروفیسروں کے ذریعے ہوسکتی ہے جو خود انگریزی جانتے ہوں اور اس بنا پر تمام علوم کی جدید ترین ترقیوں تک ان کی رسائی ممکن ہو اور وہ اس طرح حاصل کی ہوئی معلومات کو مادری زبان کے ذریعے اپنے ہم وطنوں تک پہنچائیں۔ جوں جوں مقامی زبانوں کی اہمیت کا احساس ہوتا جائے گا، ہندوستان کی مقامی زبانوں کا ادب، یورپی کتابوں کے ترجموں یا ان ذہنوں کی تخلیقات سے جو یورپین ترقی کی روح سے متاثر ہوں گے، بتدریج مالا مال ہوتا جائے گا اور آہستہ آہستہ یورپین علوم عوام کے تمام طبقوں کی دسترس میں آتے جائیں گے۔ اس لیے ہم انگریزی کو اور ہندوستان کی مقامی زبانوں کو بھی یورپی علوم کی اشاعت کا مناسب ذریعہ سمجھتے ہیں اور ہماری یہ خواہش ہے کہ ان دونوں زبانوں کو ہندوستان کے تمام اسکولوں میں اعلیٰ معیار پر پڑھایا جائے اور ان کے لیے ایسے استاد مقرر کیے جائیں جو ضروری لیاقتوں کے مالک ہوں۔

ہم دیکھتے ہیں کہ ڈسپیچ میں ابھی تک جن تین مسائل کا ذکر کیا گیا ہے وہ پرانے تنازعات سے متعلق ہیں اور اس دستاویز میں حاصل شدہ نتائج کو اجمالی طور پر بیان کر دینے کے علاوہ کچھ نہیں کہا گیا ہے۔

۱۲۔ نئی اسکیمیں

(الف) ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ۔ اس کے بعد ڈسپیچ ان نئے منصوبوں کی وضاحت کرتا ہے کہ جن کی ابتدا کی جانے والی تھی۔ ان میں پہلا منصوبہ ان پانچ صوبوں میں سے ہر صوبے جس میں کمپنی کا سارا علاقہ منقسم تھا یعنی بنگال، مدراس، بمبئی، شمالی مغربی صوبہ اور پنجاب میں ایک ڈیپارٹمنٹ آف پبلک انسٹرکشن کا قیام تھا۔ ڈپارٹمنٹ کو ایک اہم افسر ڈائرکٹر آف پبلک انسٹرکشن کے تحت رکھنے کی سفارش کی گئی اور اس افسر کی مدد کے لیے معائنہ کرنے والے افسروں کی ایک معتدبہ تعداد تجویز کی گئی۔ اپنے صوبے میں تعلیمی ترقی سے متعلق ایک سالانہ رپورٹ حکومت کو پیش کرنا اس افسر کی ذمہ داری قرار دی گئی۔

(ب) یونیورسٹیاں۔ دوسری اسکیم یونیورسٹیوں کے قیام سے متعلق تھی۔ جیسا کہ ہم پہلے دیکھ چکے ہیں کہ ۱۸۴۵ء میں کلکتے میں ایک یونیورسٹی کے قیام کے لیے کاؤنسل آف ایجوکیشن کی تجویز ڈائرکٹرز نے یہ کہہ کر رد کر دی تھی کہ یہ ابھی قبل از وقت ہے مگر اب انھوں نے محسوس کیا کہ ہندوستانیوں میں لبرل ایجوکیشن کے فروغ اور بڑھتی ہوئی یورپین اور اینگلو انڈین آبادی کی ضرورتوں کے پیش نظر یونیورسٹیوں کے قیام کا وقت آگیا ہے۔ چناں چہ ڈسپیچ میں یہ ہدایت کی گئی ہے کہ کلکتے اور بمبئی میں یونیورسٹیاں قائم کی جانی چاہئیں۔ اس کے علاوہ یہ دستاویز یہ بھی کہتی ہے کہ ڈائرکٹرز "مدراس میں یا ملک کے کسی بھی حصے میں جہاں ایسے اداروں کی معتدبہ تعداد موجود ہو جہاں سے مناسب تربیت پائے ہوئے امیدوار ڈگری لینے کے لیے مل سکیں" یونیورسٹی کھولنے کی اجازت دینے کے لیے تیار ہیں۔ تمام یونیورسٹیوں کو لندن یونیورسٹی (جو اس وقت ایک امتحان لینے والی یونیورسٹی تھی) کے نمونے پر چلانا تھا۔ ان کی سینیٹ، حکومت کی طرف سے نامزد چانسلر، وائس چانسلر اور فیلوز پر مشتمل تھیں۔ امتحانات لینا اور ڈگریاں دینا یونیورسٹی کے اصل کام تھے۔ لیکن یہ بات بہت دل چسپ ہے کہ آج سے اتنے پہلے بھی اس دستاویز نے علوم کی مختلف شاخوں میں پروفیسری کے عہدے کی سفارش کی تھی۔

(ج) سارے ہندوستان میں درجہ بند اسکولوں کا قیام

صوبائی شعبۂ تعلیم (ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ) اور یونیورسٹیوں کے قیام کی دو اسکیموں کے تذکرے کے بعد دستاویز ان درجہ بند اسکولوں کے قیام کی تجویز بیان کرتی ہے جو ڈائرکٹرز سارے ملک میں قائم کرنا چاہتے تھے۔ اس درجہ بندی کے ایک سرے پر یونیورسٹیاں اور ان سے ملحق کالج آتے تھے جو آرٹس اور سائنس کی مختلف شاخوں کی تعلیم دیتے تھے۔ ان سے نیچے وہ ہائی اسکول تھے جہاں انگریزی یا کسی جدید ہندوستانی زبان میں تعلیم دی جاتی تھی اور سب سے نیچے دیسی ابتدائی اسکول تھے۔

ڈسپیچ نے اس بات کا اعتراف کیا کہ ماضی میں حکومت کی تمام کوششیں کالجوں کے قیام کی طرف لگی ہوئی تھیں اور ان کالجوں میں تعلیم کے لیے مقررشدہ رقم کا زیادہ حصہ صرف ہو جاتا تھا۔ دستاویز نے نظریۂ تقطیر کے اپنائے جانے پر بھی افسوس کا اظہار کیا جس کے باعث "حکومت کی ساری کوششوں کو ہندوستان کے باشندوں کی ایک بہت محدود تعداد اور زیادہ تر اعلیٰ طبقات کے لوگوں کے لیے بہت اعلیٰ قسم کی تعلیم حاصل کرنے کے ذرائع فراہم کرنے میں لگا دیا۔ ڈسپیچ میں صاف کہا گیا ہے کہ ان اعلیٰ طبقات کو آئندہ سے اپنے پیروں پر کھڑا ہونے دیا جائے۔ اس کے بعد ڈسپیچ تجویز کرتا ہے:

> اگر ممکن ہو تو ہمیں اپنی توجہ اس مسئلے کی طرف مبذول کرنی چاہیے جو اب اور زیادہ اہم ہو گیا ہے اور جس کے بارے میں یہ اعتراف کرنا پڑے گا کہ اسے اب تک بہت نظر انداز کیا گیا ہے۔ وہ مسئلہ یہ ہے کہ عوام کی اس بڑی تعداد کو، جو محض اپنے طور پر کسی طرح کی تعلیم حاصل کرنے کی قطعاً کوئی صلاحیت نہیں رکھتی، زندگی کی ہر منزل کے لیے کارآمد، مفید اور عملی تعلیم کس طرح دی جائے۔ آیندہ ہم حکومت کی عملی سرگرمیوں کو اسی سمت میں بڑھتے دیکھنا چاہتے ہیں اور اس مقصد کے حصول کے لیے ہم مصارف میں ایک معتد بہ اضافے کو منظور کرنے کے لیے بھی تیار ہیں۔"

اس مقصد کو حاصل کرنے کے لیے ڈائرکٹرز نے ہائی اسکولوں کی تعداد میں اضافے کی سفارش کی۔ عام طور پر لوگ یہ بات نہیں سمجھتے کہ دستاویز میں وہ ہائی اسکول متصور تھے جو ہندوستانی زبانوں کے ذریعے اچھی عام تعلیم بہم پہنچایا کریں لیکن اگلے صفحے پر دیا گیا پیراگراف ساری صورت حال واضح کر دے گا،

"ہم ان اینگلو ورناکیولر اور ورناکیولر دونوں طرح کے اسکولوں کو ایک ہی قسم میں شامل کرتے ہیں کیوں کہ ذریعۂ تعلیم کے اختلاف کی بنا پر اس وقت اسکولوں کے درمیان جو حدِ فاصل ہے ہم اسے قائم نہیں رکھنا چاہتے ۔ اس میں کوئی شبہ نہیں کہ اس وقت جو تعلیم دی جا رہی ہے اینگلو ورناکیولر اسکولوں میں اس کا معیار ورناکیولر اسکولوں کے مقابلے میں کہیں اونچا ہے ۔ مگر رفتہ رفتہ دونوں کا یہ فرق کم ہوتا جائے گا ۔ بعد کو جیسے جیسے ان ورناکیولر زبانوں کے خزانے میں اضافہ ہوتا جائے گا تعلیمی کاموں میں ان کی کارکردگی بڑھتی جائے گی ، اور اسکول ماسٹروں کی ایک بڑی جماعت پیدا ہو جائے گی جو اعلیٰ درجے کی تعلیم دینے کے قابل ہو جائیں گے ۔"

ان ہائی اسکولوں اور مڈل اسکولوں کے نیچے وہ ابتدائی دیسی اسکول تھے جنہیں ڈائرکٹرز معقول گرانٹ اِن ایڈ دے کر فروغ دینا چاہتے تھے ۔ اس سلسلے میں ڈائرکٹرز نے حکومتِ ہند کی توجہ دیسی اسکولوں کے فروغ کے لیے تھامسن کے اس منصوبے کی طرف مبذول کرائی جو اس نے شمال مغربی صوبے میں کامیابی کے ساتھ چلایا تھا اور سفارش کی کہ اس منصوبے کو جتنے وسیع پیمانے پر ہو سکے اختیار کیا جائے ۔

ان مختلف منزلوں کے اسکولوں کو ایک دوسرے سے ملانے کے لیے یہ تجویز کیا گیا کہ ہونہار طالب علموں کے لیے کچھ وظیفے مقرر کیے جائیں تاکہ یہ لوگ اسکول اور کالجوں کے اعلیٰ معیار تک تعلیم جاری رکھ سکیں ۔ اس سلسلے میں ڈسپیچ نے یہ رائے ظاہر کی کہ :

"اگر معمولی ابتدائی تعلیم سے لے کر یونیورسٹی میں دی جانے والی "لبرل ایجوکیشن" کے معیار تک تمام درجوں کی جانچ پڑتال کا کام کارگزار اور لائق آدمیوں کے ہاتھوں میں ہو اور تمام منزلوں کی ہر جماعت کے طالب علموں کو ان کی قابلیت کے انعام کی حیثیت سے امداد دے کر ہمت افزائی ہوتی رہے تو وظیفوں کے ایسے نظام کے ذریعے جو بہر حال ہمیں بنانا پڑے گا ، ہم یقیناً ہندستان کی تعلیم میں زندگی اور توانائی پیدا کر سکیں گے اور اس کی نعمتیں عوام کے تمام طبقوں تک بتدریج مگر مسلسل طور پر پہنچتی رہیں گی ۔"

ڈسپیچ کی مندرجہ بالا تجویز کے تین اہم پہلو ہیں (۱) نظریۂ تقطیر کی تردید (۲) ثانوی منزل

پر جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعۂ تعلیم بنانا اور (۲) دیسی اسکولوں کو قومی نظامِ تعلیم کی بنیاد کی حیثیت دینا۔ ان تمام اصولوں میں لارڈ آک لینڈ کی تنزل پذیر پالیسی کی تنسیخ نمایاں ہے

(د) گرانٹ اِن ایڈ۔ ڈسپیچ نے بہترین اسکیم پیش کی۔ مگر یہ ظاہر تھا کہ جب اس اسکیم پر پورے طور پر عمل درآمد ہوگا تو کمپنی زبردست اخراجات میں پھنس جائے گی اور وہ بغیر مزید ٹیکسوں کے اسے برداشت نہ کر سکے گی۔ بدقسمتی سے ڈائرکٹرز نے اس مسئلے کا صحیح حل نکالنے سے اجتناب کیا اور یہ کہہ کر کہ وہ اپنے نئے پروگرام کے اخراجات میں ایک "معتدبہ اضافہ" منظور کرنے کے لیے تیار ہیں، اپنا دامن چھڑوا لیا۔ ان کو بڑی سادگی سے اس بات کا یقین تھا کہ نجی تنظیموں کو "گرانٹ اِن ایڈ" دینے کی پالیسی ہندوستان میں بھی مسئلوں کو اسی طرح حل کر دے گی جس طرح اس نے انگلستان میں تعلیم عامہ کے مسائل کو حل کر دیا تھا۔ ان کا کہنا تھا کہ:-

> حکومت کی طرف سے ہندوستانی باشندوں کی تعلیم کے لیے تمام صرفے مہیا کرنے کے عدم امکان اور اس امداد پر جو کوشش کرکے حاصل کی جاسکتی ہے (ریاست نے برائے نام ہی جس کی ہمت افزائی کی ہے) غور و خوض کرنے سے ہم اس نتیجے پر پہنچے ہیں کہ اس سلسلے میں ہندوستان کی ضرورتوں کو پورا کرنے کا سب سے مؤثر طریقہ یہ ہوگا کہ حکومت کی گرانٹ کو اس امداد سے ملا دیا جائے جو کوشش کرنے سے ہندوستان کے تعلیم یافتہ اور دولت مند باشندوں کی سخاوت اور دوسرے مخیر حضرات سے حاصل کی جاسکتی ہے۔
>
> اس لیے ہم نے ہندوستان میں گرانٹ اِن ایڈ کے اس نظام کو اپنانے کا فیصلہ کیا ہے جو اس ملک میں (یعنی انگلستان میں) بڑا کامیاب رہا ہے۔ ہم بڑے اعتماد کے ساتھ یہ توقع کرتے ہیں کہ حکومت کے اخراجات میں اضافہ کرنے کے مقابلے میں حکومت کی امداد کے علاوہ اس طرح مقامی ذریعوں کا تعاون حاصل کرکے تعلیم میں کہیں زیادہ تیز رفتار ترقی ہوگی۔ اس طریقۂ کار سے ایک اور فائدہ یہ حاصل ہوگا کہ مقامی ضرورتوں کی تکمیل کے لیے مقامی ذریعوں پر بھروسہ کرنے کا جذبہ بیدار کیا جاسکے گا جو قوم کی بہبودی کے لیے کچھ کم اہمیت نہیں رکھتا۔

ڈسپیچ اس کے بعد کچھ اور قابلِ غور تجاویز پیش کرتا ہے اور توقع کرتا ہے کہ تمام صوبائی حکومتیں گرانٹ اِن ایڈ کے لیے اپنے قوانین مرتب کریں گی۔ مثال کے طور پر گرانٹ ان تمام اسکول

کو دی جائے گی۔

(i) جو اچھی سیکولر تعلیم دیتے ہیں (اگر وہ کوئی مذہبی تعلیم دیتے ہیں تو اسے نظر انداز کر دیا جائے)

(ii) جہاں اچھا مقامی انتظام ہے۔

(iii) جو سرکاری حکام کے معائنے کے لیے آمادہ اور ان کی عاید کی ہوئی شرائط کو مانتے ہوں۔

(iv) طالب علموں سے فیس، چاہے وہ برائے نام ہو، ضرور لیتے ہوں۔

اس موضوع پر بحث مندرجہ ذیل الفاظ پر ختم ہوتی ہے:۔

"ہم اس وقت کے منتظر ہیں جب گرانٹ ان ایڈ کے نظام کے بتدریج فروغ کے ساتھ حکومت کا براہِ راست انتظام پورے طور پر ختم ہوگا اور جب موجودہ سرکاری ادارے، خصوصاً اعلیٰ تعلیم والے، بغیر کسی خطرے کے بند کیے جا سکیں گے یا ان کا انتظام مقامی جماعتوں کے سپرد کیا جا سکے گا جس پر حکومت کا کنٹرول بھی ہوگا اور جنھیں حکومت سے مالی امداد بھی ملے گی۔"

ایک ایسے وقت جب کہ ہندوستانی تنظیمیں بمشکل شروع ہوئی تھیں اور عوام کی ضرورت کو دیکھتے ہوئے مشنری تنظیمیں بہت کم تھیں، گرانٹ ان ایڈ کے نظام پر اتنا زور دیے جانے پر تعجب ہوتا ہے۔ مگر ڈسپیچ کے اس حصّے پر ایک مشنری کا بیان بڑا توضیحی ہے:

"ہندوستان کی نئی تعلیمی پالیسی کے سلسلے میں دوسرے قطعی اقدام یعنی مورخہ ۱۹ رجولائی ۱۸۵۴ء کی سر چارلس ووڈ (جو بعد میں لارڈ ہیلی فیکس کہلائے) کی مشہور تعلیمی دستاویز" کی تشکیل میں ڈف اور اس کے ممتاز دوست سر چارلس ٹریویلیان نے حقیقی اثر ڈالا۔ ایسٹ انڈیا کمپنی کے چارٹر کی آخری تجدید سے پہلے ۱۸۵۲ء میں، جب طویل اور پیچیدہ بات چیت جاری تھی، ڈف انگلستان میں تھا اور سرکاری حلقوں میں اسے ہندوستانی معاملات میں مستند ترین فرد سمجھا جاتا تھا۔ اس مسئلے پر اس سے اکثر مشورہ کیا جاتا تھا۔ اس نے اپنی شخصیت کا سارا زور اس بات پر لگا دیا کہ "ہندوستانی تعلیم کا یہ میگنا کارٹا" قانون بن جائے۔

مشنوں کے لیے بھی گرانٹ ان ایڈ کا یہ نظام بڑی اہمیت رکھتا تھا جب کہ پہلے کسی بینٹک یا کسی ہارڈنگ کے محیرانہ فرمان کے باوجود حکومت مشن اسکولوں کو مالی امداد دینے پر مشکل سے رضامند ہوتی تھی۔ اب وہاں مشنوں کو ایک مزید آئینی حق حاصل ہوگیا اور چوں کہ اس مشہور دستاویز کی تالیف و تشکیل میں ڈاکٹر ڈف جیسے مشنریوں کا نمایاں اثر تھا اس لیے یہ بات بالکل واضح تھی کہ گرانٹ ان ایڈ کے نظام کا خاص رجحان پہلے کے مقابلے میں نسبتاً زیادہ بڑے پیمانے پر مشنوں کی ہمت افزائی کرنے کی طرف ہوگا تاکہ وہ ابتدائی تعلیم کے انتہائی خوش گوار کام میں پہلے کے مقابلے میں زیادہ انہماک سے لگ جائیں۔[۱]

اس سلسلے میں مذہبی تعلیم کی طرف اس "ڈسپیچ" کا رویّہ قابلِ غور ہے کیوں کہ اس میں مشنری کوششوں کے لیے سرکاری ہمدردی نظر آتی ہے۔ جہاں تک امدادی اسکولوں کا تعلق تھا (اس زمانے میں جن سے مراد صرف مشنری اسکول تھے) اس دستاویز نے یہ خواہش ظاہر کی کہ معائنہ کرنے والے افسروں کو کسی بھی اسکول میں پڑھائے جانے والے مذہبی اصولوں کی طرف کسی قسم کی توجہ نہیں دینی چاہیے۔ ڈسپیچ کے بموجب:

"سرکاری اداروں میں مذہبی تعلیم کے سلسلے میں ہمارے خیالات کے بارے میں کافی غلط فہمیاں پھیلی ہوئی معلوم ہوتی ہیں۔ یہ ادارے ہندوستان کی آبادی کے فائدے کے لیے قائم کیے گئے تھے۔ ان اسکولوں کے مقصد کی تکمیل کے لیے یہ ناگزیر تھا اور اب بھی ہے کہ ان میں دی جانے والی تعلیم خاص طور پر سیکولر ہو۔ ہم سمجھتے ہیں کہ بائبل اسکولوں اور کالجوں کے کتب خانوں میں رکھ دی گئی ہے اور طالب علموں کو اسے آزادی سے دیکھنے کا موقع ہے۔ یہ ویسا ہی ہے جیسا کہ ہونا چاہیے۔ مزید یہ کہ اگر کوئی طالب علم اپنی مرضی سے عیسائی مذہب کے موضوع پر اپنے استادوں سے وضاحت چاہتا ہے تو ہمیں اس پر کسی قسم کی پابندی لگانے یا اسے ناپسند کرنے کی کوئی خواہش نہیں ہے بشرطیکہ

---

[۱] رچرڈ، اے ہسٹری آف مشنس ان انڈیا صہ ۱۸۰
عبارت کے نیچے خط ہم نے کھینچا ہے۔

یہ معلومات طالب علم کو اسکول کے اوقات سے باہر دی جائیں۔ ایسی تعلیم دونوں طرف سے رضا کارانہ ہوگی اور اس لیے کہ ہماری نیت پر ذرہ برابر شبہہ نہ کیا جا سکے کہ حکومت تبلیغ مذہب کے لیے اپنا اثر استعمال کرتی ہے، یہ ضروری ہے کہ جانچ کرنے والے افسران اپنے وقتاً فوقتاً ہونے والے معائنوں میں اس کی طرف کوئی توجہ نہ دیں ...."

(۵) **استادوں کی تربیت** : اس کے بعد اس دستاویز میں اسکولوں کے لیے مناسب لیاقت کے استادوں کی فراہمی کے سوال پر بحث کی گئی ہے اور کہا گیا ہے:

(اس موضوع پر) اس سے زیادہ مناسب بات ہم کچھ نہیں کہہ سکتے کہ برطانیہ میں مروجہ منصوبے کا حوالہ دیں جس کے بارے میں ہمارا خیال ہے کہ ہندوستان میں اس کو اپنانا بہت آسان ہوگا، جیسا کہ آپ کو کاؤنسل کی کیمٹی کی رپورٹوں (جن کی نقلیں منسلک ہیں) کے دیکھنے سے معلوم ہوگا کہ یہ منصوبہ زیر تربیت استادوں کو منتخب کرنے، ان کو وظیفے دینے (اسکول کے مقررہ اوقات کے علاوہ کام کرنے والے استادوں کو مختصر سا کچھ معاوضہ دینے) اگر وہ لائق ثابت ہوں تو ان کو نارمل اسکولوں میں داخل کرتے اور نارمل اسکول میں ٹریننگ کی تکمیل کے بعد ان کو سرٹیفکیٹ دینے اور بعد کو جب اسکول ماسٹر کی حیثیت سے ان کا تقرر ہو جائے تو انھیں مناسب تنخواہ دلانے پر مشتمل ہے۔ ہندوستان میں کالجوں اور اسکولوں دونوں میں اور گرانٹ ان ایڈ کے ذریعے ان تمام اداروں میں اس طریقۂ کار پر عمل درآمد ہونا چاہیے جو سرکاری معائنے کی شرط کے تحت آتے ہیں۔

ہماری خواہش ہے کہ دوسری پبلک ملازمتوں کی طرح اسکول ماسٹر کا پیشہ بھی یہاں کے باشندوں کے لیے مرغوب ہو جائے گا۔

۱۲۔ تعلیم اور ملازمت

اس کے بعد تعلیم یافتہ ہندوستانیوں کی ہمت افزائی کا مسئلہ لیا گیا ہے۔ ڈسپیچ میں لکھا ہے:

ہماری ہمیشہ سے یہ رائے رہی ہے کہ ہندوستان میں تعلیم کے فروغ سے

حکومت کے تمام شعبوں میں ملازمت کے لیے ذہین اور دیانت دار لوگ فراہم ہو سکیں گے۔ اس سے انتظامیہ کی تمام شاخوں کی کارکردگی میں بہت اضافہ ہو جائے گا اور دوسری طرف وہ بے شمار خالی آسامیاں جنھیں پُر کرنے کی مسلسل ضرورت پیش آتی رہے گی، تعلیم کے فروغ کی محرک ثابت ہوں گی۔۔۔

ہماری خواہش یہ ہے کہ جہاں کہیں سرکاری ملازمت کے لیے امیدواروں میں دوسری لیاقتیں مساوی ہوں، اس شخص کو (قطع نظر اس کے کہ اس نے کہاں اور کس طرح تعلیم حاصل کی) ترجیح دینی چاہیے جس نے نسبتاً اچھی تعلیم حاصل کی ہے اور معمولی جگہوں کے لیے دوسری باتوں میں برابر ہونے کے بعد بھی اس شخص کے مقابلے میں جو پڑھنا لکھنا بالکل نہیں جانتا ہے اسے رکھنا چاہیے جو تھوڑا بہت بھی لکھنا پڑھنا جانتا ہے۔

لیکن سرکاری ملازمتوں کی تعداد چاہے جتنی بھی بڑھ جائے، ہندوستانی باشندوں کے رجحان کو فائدوں کے ان زیادہ وسیع اور زیادہ اہم پہلوؤں کی طرف موڑنا چاہیے جو ایک لبرل ایجوکیشن سامنے لائی ہے۔ ان کے احساسات و جذبات سے واقف لوگوں کو چاہیے کہ وہ ہندوستانیوں کو، علم سے حاصل ہونے والے عملی فائدوں کا مسلسل احساس دلاتے رہیں۔

۱۴۔ تعلیم نسواں

آخر میں یہ دستاویز تعلیم کے بعض دوسرے مسائل کے بارے میں کچھ تجاویز پیش کرتی ہے۔ مثال کے طور پر دستاویز ہندوستانی زبانوں میں اچھی درسی کتابوں کی فراہمی کی ضرورت، عملی تعلیم اور اس مقصد کو حاصل کرنے کے لیے پیشہ ورانہ کالجوں اور صنعتی اسکولوں کے قیام اور تعلیم نسواں کی فوری ترقی کی ضرورت کی طرف اشارہ کرتی ہے۔ اس آخری مسئلے کے بارے میں دستاویز کا کہنا ہے کہ:

"ہندوستان میں تعلیم نسواں کی اہمیت کو کم نہیں کیا جا سکتا۔ ہمیں اس احساس سے مسرت ہوئی ہے کہ بہت سے ہندوستانیوں میں اپنی لڑکیوں کو تعلیم دلانے کی خواہش بڑھی ہے۔ اس ذریعے سے تعلیم یافتہ مردوں

کے مقابلے میں افراد کی کہیں بڑی تعداد کے تعلیمی اور اخلاقی مزاج کو ترغیب دی جا سکتی ہے۔ ہم دیکھ چکے ہیں کہ زنانہ اسکول ان اسکولوں میں شامل نہیں جنھیں گرانٹ ان ایڈ دی جا سکتی ہے۔ ہم اس سمت میں کی جانے والی کوششوں سے اپنی ہمدردی کا اظہار کیے بغیر نہیں رہ سکتے۔ بنگال کی حکومت کے نام اپنے ایک حکم میں گورنر جنرل ان کاؤنسل نے اعلان فرمایا ہے کہ حکومت کو ہندوستان میں عورتوں کی تعلیم کے لیے کھلی اور پُرجوش امداد دینی چاہیے اور اس حکم سے ہم بالکل متفق الرائے ہیں اور راؤ بہادر میگا بھن بھائی کرم چند جیسے لوگوں کو نشانِ عزت عطا کیے جانے سے قطعی اتفاق کرتے ہیں جنھوں نے احمد آباد میں دو زنانہ اسکول قائم کرنے کے لیے بیس ہزار روپے چندہ دیا کیوں کہ ایسے ہی ذریعوں سے تعلیم نسواں کے فروغ کے لیے ہماری خواہش کا لوگوں کو پتہ چلتا ہے۔"

۱۵- دستاویز پر تنقید

تاریخی اہمیت کی اس عظیم دستاویز کی یہ اہم دفعات تھیں۔ ان کے فوری اثرات یہ ہوئے کہ برطانوی ہند کے ہر صوبے میں ایک شعبۂ تعلیم قائم کیا گیا اور کلکتہ، مدراس اور بمبئی میں یونیورسٹیاں بنائی گئیں۔ ثانوی تعلیم کو اور کسی حد تک ابتدائی تعلیم کو بھی بڑھاوا ملا۔ اس دستاویز نے گرانٹ ان ایڈ کے نظام کو متعارف کرایا اور استادوں کے لیے تربیتی ادارے قائم کیے۔ دستاویز تاریخی دستاویزوں کے اس سلسلے کی آخری اور مکمل ترین کڑی ہے جس میں گرانٹ کی کتاب "آبزرویشنس" ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ کی دفعہ ۴۳، لارڈ منٹو کی رپورٹ، لارڈ موئرا رچارس مٹکاف، الفنسٹن، سر تھامس منرو، لارڈ میکالے اور لارڈ آک لینڈ کی تحریریں شامل ہیں۔ یہ ہندوستان کی تعلیم کے اس دوسرے عہد کا آخری کارنامہ ہے جس میں موجودہ نظام تعلیم کی بنیادیں رکھی گئیں۔ یہ ہمارے لیے ایک بہت اچھا پلیٹ فارم مہیا کرتی ہے جہاں سے ہم ماضی پر ایک تنقیدی نظر ڈال سکتے ہیں اور جیسا کہ آنجہانی ایم۔ آر۔ پرانجپے نے کہا کہ "یہ معلوم کرنے کا کہ ڈسپیچ کے مؤلفوں کے پیشِ نظر جو مقاصد تھے ان کے حصول میں ہمیں کہاں تک کامیابی ہوئی ہے اور یہ دیکھنے میں کہ اس عہد کی تعلیمی ترقی سے پیدا ہونے والے نئے حالات اور کچھ وقت گزرنے کے ساتھ پچھلے سو برسوں میں ہمارے تعلیمی مقاصد میں کیا تبدیلیاں

آئی ہیں "یہ دستاویز ہماری مدد کرتی ہے"[1]

یہ افسوس کا مقام ہے کہ دستاویز کی بہت سی اہم سفارشات پر بہت عرصے تک عمل درآمد نہیں ہوا، اور کچھ کو بڑی مسخ شکل میں لاگو کیا گیا۔ ہندوستانی زبانوں کی ہمت افزائی بہت عرصے تک محض ایک مقدس آرزو بنی رہی اور عوام میں بولی اور سمجھی جانے والی زبانوں پر پژمردگی طاری رہی اور ڈسپیچ کی یہ خواہش کہ گرانٹ ان ایڈ کی ایک ایسی پالیسی بنے جو حکومت کو تعلیمی سرگرمیوں کے میدان سے مکمل طور پر الگ رکھ سکے، پوری ہونے کے بجائے نظرانداز ہوتی ہوئی زیادہ نظر آتی ہے۔ بقول ایم۔ آر۔ پرانجپے:

"بہرحال ساٹھ برس سے زیادہ تک سرکاری اداروں کی تعداد بڑھتی رہی اور نجی تنظیموں کی ہمت افزائی کرنے کے بجائے ان کے راستے میں رکاوٹیں پیدا ہوتی رہیں۔ پہلے تیس برسوں میں یعنی ۱۸۸۰ء تک نجی ایجنسیوں میں صرف سرکاری مشن تھے اور گورنمنٹ نے ہمت نہیں کی کہ وہ تعلیم کا کام ان عیسائی مشنوں کے سپرد کرے جن کا بنیادی مقصد لوگوں کو عیسائی بنانا تھا۔ ۱۸۵۷ء کے واقعات نے حکومت کو اس خطرے سے آگاہ کر دیا تھا جو ہندوستانی عوام کے مذاہب کی طرف حکومت کے رویہ پر شبہات پیدا ہونے سے ہو سکتا تھا۔ اس لیے عیسائی مشنوں کو حکومت کی طرف سے پوری امداد نہیں ملی۔ اگرچہ تعلیم کے میدان میں غیر سرکاری ایجنسی کی حیثیت سے ان ہی اداروں کو سب سے زیادہ مراعات حاصل ہیں۔"[2]

تعلیم کے فروغ اور سماجی خدمات کے نئے آدرشوں کے ساتھ نجی ہندوستانی تنظیموں کی ابتدا ہوئی اور ان میں اضافہ ہوا لیکن حکومت اپنے اسکولوں اور کالجوں کو ان کے سپرد کرنے پر تیار نہیں ہوئی کیونکہ (ہماری رائے میں بالکل غلط طور پر) انھیں یہ یقین نہیں تھا کہ ہندوستانی ان اداروں کو ڈھنگ سے چلانے کی صلاحیت رکھتے ہیں۔

ڈسپیچ کے مجوزہ تعلیم عامہ کے منصوبے پورے نہیں ہوئے۔ نہ ہی تقریباً ستر سال تک مادری زبان میں تعلیم دینے والے ہائی اسکول ہی قائم ہوئے۔ یہاں پر یہ بات کہی جا سکتی ہے کہ دستاویز کی

---

[1] پروگریس آف ایجوکیشن، پونا، جولائی ۱۹۲۱ء صفحہ ۵۱
[2] ، ، ، ، ، ، صفحہ ۴۷

دفعات پر عمل درآمد کی ان فروگزاشتوں اور غلطیوں میں آج کے تعلیمی نظام کی بہت سی خرابیوں کی بنیادیں تلاش کی جا سکتی ہیں۔

یہ بات بھی دل چسپ ہے کہ ڈسپیچ میں ظاہر کیے ہوئے بعض جذبات اب متروک ہو چکے ہیں۔ مثال کے طور پر دستاویز میں "زندگی میں ہر مقام کی مناسبت سے تعلیم" کا ذکر ہے۔ ابتدائی وکٹورین عہد کے آدرش کی حیثیت سے یہ بات بالکل قابلِ فہم ہے۔ اس وقت کے لوگ "من جانب اللہ ترتیب پائے ہوئے اس سماجی نظام" پر یقین رکھتے تھے جس میں ہر فرد اپنی پیدائش اور اپنے احول کے مطابق ایک قطعی حیثیت کا مالک تھا۔ مگر نئے سوچنے والوں کے لیے جو سب کے لیے تعلیمی مواقع کی مساوات پر یقین رکھتے ہیں، یہ خیال ناگوار ہے۔ اسی طرح یہ دیکھ کر بھی تکلیف ہوتی ہے کہ ڈسپیچ ہندوستان کو محض برطانوی صنعتوں کو خام مال فراہم کرنے اور انگلستان کے تیار مال کو خریدنے والے ملک کی حیثیت سے دیکھتی ہے۔ یہ وہ صورتِ حال ہے جسے کوئی خود دار ہندوستانی نہ تو اقتصادی اور نہ ہی تعلیمی نقطۂ نظر سے قبول کر سکتا ہے۔ ان حقائق کی طرف اشارہ کرنے میں ہمارے بارے میں یہ غلط فہمی نہیں ہونی چاہیے کہ ہم اس دستاویز کے مرتب کرنے والوں کی مجوزہ اور انجام دی ہوئی کارگزاریوں کو کم کر کے دیکھ رہے ہیں مگر ہم بہرحال ان مبالغہ آمیز الفاظ کا کوئی جواز نہیں پاتے جن میں بعض مورخین نے اسے بیان کیا ہے اور اسے "ہندوستانی تعلیم کا میگنا کارٹا" کہا ہے۔ ہماری رائے میں یہ نقطۂ نظر تناسب اور توازن کی کمی کو ظاہر کرتا ہے۔ یہ ٹھیک ہے کہ اس زمانے کے رائج نظریات کے مطابق ایک اچھے نظامِ تعلیم کے ارتقا کے لیے ڈسپیچ نے بہت کچھ کیا، مگر نظریات میں اُس وقت کے مقابلے میں اب اتنی بنیادی تبدیلیاں رونما ہو چکی ہیں کہ آج اس دستاویز کے جذبات کی رہنمائی میں چلنے سے ہندوستان کو کوئی فائدہ نہیں پہنچ سکتا۔ اسے ایک چارٹر کا نام دینے کے بارے میں ہم اس سے اچھی کوئی بات نہیں کر سکتے کہ آنجہانی ایم۔ آر۔ پرانجپے کے قول کو دہرا دیں۔ انھوں نے کہا تھا کہ:-

> "مگر ان تمام خوب صورت پہلوؤں کے باوجود ۱۸۵۴ء کی تعلیمی دستاویز کو ایک تعلیمی چارٹر یعنی کچھ حقوق اور مراعات عطا کرنے والا سرکاری فرمان نہیں کہہ سکتے۔ دستاویز نے عام خواندگی کے آدرش کا کہیں ذکر تک نہیں کیا ہے۔ حالانکہ یہ گرانٹ ان ایڈ کے نظام کے ذریعے ایک بڑے حلقے تک تعلیم کی توسیع کی توقع کرتی ہے۔ یہ ایک خاص عمر سے کم کے تمام بچوں کی تعلیم کے لیے حکومت کی ذمہ داری

کو بھی نہیں مانتی۔ یہ اس بات کا بھی اعلان نہیں کرتی کہ مستحق طالب علموں کی تعلیم میں ان کا افلاس کوئی رکاوٹ نہیں ہوگا اور جب کہ یہ بات مانی جا سکتی ہے کہ دستاویز میں بیان کی ہوئی انگریزی تعلیم کا مقصد سرکاری دفتروں میں ملازمت نہیں تھا۔ دستاویز کے مؤلفوں نے ایسی تعلیم کو کبھی مقصد نہیں بنایا جس کی ہندوستان کے صنعتی احیاء، ملک کے تحفظ، مختصر یہ کہ اپنی ایک حکومت رکھنے والی قوم کو ضرورت ہوتی ہے۔ یہ بات غالباً قابلِ معافی تھی کہ دستاویز کے مؤلف سو سال بعد ہندوستانی حوصلوں میں ترقی کا صحیح تصور نہیں کر سکے مگر اس بات کا ماننا دراصل دستاویز کی کمیوں کا اعتراف ہے۔ ۱۸۵۴ء میں اس کی جو بھی خوبیاں رہی ہوں، ۱۹۴۱ء میں اس دستاویز کو تعلیمی چارٹر کہنا مضحکہ خیز ہوگا۔[1]

---

[1] پروگریس آف ایجوکیشن، پونا، جولائی ۱۹۴۱ء صہ ۵۲-۵۱

باب پنجم

وکٹورین عہد (۱۸۵۴-۱۹۰۲ء)

شروع شروع میں ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ کو ایسٹ انڈیا کمپنی کے عہد میں تعلیمی اصلاحات کے ایک عظیم عہد کا آغاز سمجھا گیا لیکن واقعات نے ایسا پلٹا کھایا کہ یہ درحقیقت ایک آخری نقطہ ثابت ہوا۔ پبلک انسٹرکشن کے شعبے ۶-۱۸۵۵ء میں قائم ہوئے اور یونیورسٹیاں ۱۸۵۷ء میں ظہور میں آئیں۔ مگر اس سے پہلے کہ دستاویز کی باتوں پر مزید کچھ عمل ہو، ۱۸۵۸ء میں کمپنی کی سیاسی حیثیت ختم ہو گئی اور حکومتِ ہند براہِ راست حکومتِ برطانیہ کے تحت آگئی۔ اس لیے اجمالی طور پر یہ کہا جا سکتا ہے کہ ہندوستان میں کمپنی کے زیرِ اہتمام تعلیمی کاروبار خود ۱۸۵۴ء کی اس دستاویز کے ساتھ ختم ہو گیا۔

۲- ۱۸۵۴ء سے ۱۹۰۲ء کے درمیانی عہد کی خصوصیات

۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ نے، جیسا کہ پچھلے باب میں بتایا جا چکا ہے، ماضی کا جائزہ لیا اور آئندہ کی رہنمائی کے لیے طویل المدت پالیسیاں طے کیں۔ دستاویز کی ہدایتوں پر پشت در پشت عمل درآمد ہوتا رہا، یہاں تک کہ بیسویں صدی کا آغاز ہوا اور لارڈ کرزن نے ہندوستانی تعلیم کا ایک نیا عہد شروع کیا۔ ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ اور ۱۹۰۲ء میں لارڈ کرزن کے مقرر کیے ہوئے انڈین یونیورسٹیز کمیشن کے درمیانی پچاس برسوں کو ہندوستان میں نئی تعلیم کا تیسرا دور یا مختصراً وکٹورین عہد کہا جا سکتا ہے۔

کمپنی کے دورِ جنگ ہندوستان کے مقابلے میں وکٹورین عہد نسبتاً امن و سکون کا زمانہ تھا۔

۱۸۱۳ء اور ۱۸۵۴ء کے درمیان برطانوی حکام کا خاص کام فتوحات اور ان کا استحکام تھا۔ اس لیے یہ عہد تقریباً ایک مسلسل جنگ و جدال کا عہد رہا۔ ہندوستان کے سب حصوں میں نزاع اور عام بے اطمینانی پھیلی ہوئی تھی اور نظم و نسق صرف اسی وقت قائم ہوا جب یا تو یہ علاقے فتح کر لیے گئے اور براہِ راست برطانوی حکومت کے تحت آ گئے یا پھر ان علاقوں کے حکمرانوں سے معاہدے ہوئے اور یہ بالواسطہ برطانوی اثر میں آ گئے۔ ۱۸۵۴ء تک بہرصورت سارا ہندوستان یا تو کمپنی فتح کر چکی تھی یا اپنے زیر اثر لا چکی تھی اور ہر جگہ نظم و نسق قائم ہو گیا تھا۔ مگر ۱۸۵۷ء کے واقعات کے علاوہ اس (زیر تبصرہ) زمانے میں ہندوستان کی سرزمین پر مزید جنگیں نہیں لڑی گئیں۔[1] اور امن اور سماجی تحفظ کا ایک ماحول جو تعلیم کے فروغ کے لیے ایک ناگزیر شرط ہے، سارے ہندوستان میں قائم ہو گیا۔

اس عہد کی دوسری خصوصیت جو اسے پچھلے عہد سے ممتاز کرتی ہے وہ برطانوی فاتحین کی طرف ہندوستانی عوام کا احسان مندانہ رویہ ہے۔ ۱۸۵۴ء سے پہلے ہندوستانی عوام اور برطانوی لوگ ایک دوسرے کو سمجھنے کے لیے کبھی ایک دوسرے کے قریب نہیں آئے۔ برطانیہ کے ساتھ ہندوستانی عوام کا رویہ جگہ، وقت، فرد اور سماجی طبقات کے لحاظ سے الگ الگ تھا۔ یہ کبھی مخالفت اور کبھی مرعوبیت کا ہوتا مگر زیادہ تر شک و شبہے اور بے اعتمادی کا رہتا۔ فاتحین کی زبانوں کو سیکھنے، ان کے کلچر کو سمجھنے اور ان سے قریبی تعلقات قائم کرنے کے لیے (اعلیٰ نسلوں کے کچھ لوگوں کو چھوڑ کر) عام طور پر لوگ رضامند نہیں تھے۔

۱۹۰۲ء کے بعد ایک بار پھر دونوں کی راہیں الگ الگ ہوئیں کیوں کہ قومی جذبات پھر بیدار ہو چکے تھے اور ہندوستانی عوام نے برطانوی حکمرانوں کے خلاف اپنی لڑائی پھر شروع کر دی تھی لیکن ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیانی عرصے میں حاکم و محکوم میں عام طور پر بہترین تعلقات رہے۔ ہندوستانی عوام مغل شہنشاہیت کے تہس نہس ہونے کے بعد پیدا ہونے والے نزاع سے بہت پریشان ہو چکے تھے اور ان کی سب سے بڑی ضرورت ایک مضبوط حکومت تھی جو نظم و نسق کو پھر سے قائم کر دے۔ چوں کہ برطانوی حکومت نے ان کی اس پہلی

---

[1] افغان اور برما کی لڑائیاں اگرچہ اسی زمانے میں لڑی گئیں مگر وہ بحیثیت مجموعی بہت چھوٹے معاملات تھے اور انھوں نے خاص ہندوستان کو بالکل متاثر نہیں کیا۔

اور فوری ضرورت کو پورا کیا تھا اس لیے اس کے لائے ہوئے تمام مصائب اور اس کی خامیوں کو بھول کر عوام نے برطانوی اقتدار کو تبرک سمجھا اور اسے اپنی خوش قسمتی پر محمول کیا۔ ایک اور عام احساس یہ تھا کہ ہندوستان سے برطانیہ کے ان تعلقات کو لامحدود مدت تک قائم رہنا چاہیے اور یہ کہ تعلقات بہرحال ہندوستانی عوام کو خوش حالی اور ترقی کے راستے پر بہت آگے بڑھائیں گے شک وشبہ اور بے اعتمادی کا پہلا رویّہ آہستہ آہستہ ختم ہو گیا اور مغربی سائنس اور کلچر کو عام طور پر اور انگریزی زبان وادب کو خصوصیت کے ساتھ پسندیدگی کی نظروں سے دیکھا جانے لگا۔ احسانمندی وفاداری اور پسندیدگی کے یہ ملے جلے جذبات انگریزوں کے لیے خاصے اطمینان بخش تھے کیونکہ ان جذبات کی وجہ سے انھوں نے ایسا محسوس کیا گویا وہ ہندوستان کو فتح کر کے اور یہاں حکومت قائم کر کے ایک مقدس اور بے غرضانہ مقصد کے لیے کام کر رہے ہیں۔ ان عام حالات میں کچھ اہم مستثنیات بھی تھے۔ کچھ ہندوستانی برطانوی حکومت کے قیام پر اپنے آپ کو کبھی راضی نہ کر سکے اور کچھ بدیسی راج کی کوتاہیوں کو سمجھنے لگے تھے، اور کچھ مدت بعد ہی گر سلف گورنمنٹ کے مطالبے کرنے لگے تھے۔ انڈین نیشنل کانگریس ۱۸۸۵ء میں قائم ہو چکی تھی اور دادا بھائی نوروجی جیسے بہت سے نیشنلسٹ لیڈروں نے ہندوستانی حکومت کے "غیر برطانوی" کردار پر تنقید شروع کر دی تھی۔ آنے والے طوفان کی یہ پہلی نشانیاں بہت معمولی مظہر تھیں اور مجموعی طور پر یہ کہنا ٹھیک ہوگا کہ بمقابلہ ۱۸۱۳ء اور ۱۸۵۴ء کے درمیان خوف، بے اعتمادی اور شبہے کے دَور اور ۱۹۰۲ء کے کھلے ہوئے مخالفانہ رویّے کے اس عہد میں ہندوستانی عوام کا برطانوی اقتدار کی طرف رویّہ عموماً وفاداری/ احسان مندی اور پسندیدگی کا رہا۔

اس عہد کی تیسری خاص بات یہ ہے کہ تعلیم میں دل چسپی کا مرکز لندن سے کلکتے منتقل ہو گیا۔ ۱۸۵۴ء سے پہلے تمام تعلیمی مسائل کورٹ آف ڈائرکٹرز کے احکامات کے لیے "وطن" بھیجے جاتے تھے۔ دوسرے باب سے چوتھے باب تک جن تاریخی واقعات کا ذکر ہے اسے دیکھنے سے اس بات کا پتہ چل جائے گا کہ (الف) ۱۸۵۴ء سے پہلے ہر اہم مسئلے کو ڈائرکٹرز نے لندن سے ایک مراسلہ بھیج کر طے کیا ہے۔ (ب) پارلیمنٹ نے ہندوستان کی تعلیم میں خاص طور پر ۱۶۹۸ء، ۱۷۹۳ء، ۱۸۱۳ء، ۱۸۳۳ء اور ۱۸۵۳ء میں کمپنی کے چارٹروں کی تجدید کے وقت بڑی گہری دل چسپی کا اظہار کیا۔ ہندوستان کے معاملات میں عام طور پر اور اس کی تعلیم میں خاص طور پر برطانوی پارلیمنٹ کی دل چسپی ہندوستانی حکومت

کے تاج برطانیہ کے تحت آجانے پر بالکل ختم ہوگئی۔ یہ صحیح ہے کہ کورٹ آف ڈائرکٹرز اور بورڈ آف کنٹرول کے صدر کی جگہ پر کام کرنے والے نئے افسر یعنی سیکریٹری آف اسٹیٹ نے ۱۸۵۹ء کی تعلیمی دستاویز بھی لکھی اور ہندوستان کی تعلیم کی اس عام طریقے پر نگرانی بھی کی جس طرح وہ ہندوستانی ایڈمنسٹریشن کے دوسرے تمام شعبوں کی نگرانی کرتا تھا لیکن اس کا کنٹرول انتہائی اجمالی اور عمومی تھا اس لیے ۱۸۵۸ء کے بعد ہندوستانی تعلیم میں سب سے مؤثر اور اہم اختیار خود حکومتِ ہند کو تھا نہ کہ وطن (برطانیہ) میں کسی حاکم کو۔

یہ دکھانے کے لیے ہمیں بہت سی شہادتیں مل جاتی ہیں کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیانی زمانے میں مرکزی حکومت نے تعلیم میں گہری اور مسلسل دل چسپی لی۔ مثال کے طور پر ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی تجاویز کے مطابق ۱۸۵۵ء میں یونیورسٹیوں کی منصوبہ بندی کے لیے ایک مرکزی کمیٹی کا تقرر ہوا۔ ۱۸۵۷ء میں مرکزی ایگزیکٹو کاؤنسل کے ایکٹوں کے ذریعے یونیورسٹیاں قائم ہوئیں ۱۸۶۵-۶۶ء سے ۱-۱۸۷۰ء تک حکومتِ ہند نے مخصوص افسروں کے ذریعے ہندوستان میں تعلیم کے تفصیلی سروے کرائے۔ مرکزی حکومت کے حکم سے ۱۸۸۲ء میں انڈین ایجوکیشن کمیشن کا تقرر ہوا۔ ۱۸۸۶ء ۱۸۹۱ء، ۷-۱۸۹۶ء اور ۲-۱۹۰۱ء میں مرکزی حکومت کے تعلیمی ترقی کے پانچ سالہ جائزے شایع ہوئے۔ مزید یہ کہ حکومتِ ہند نے اس زمانے میں تعلیمی معاملات پر سیکڑوں تجاویز پاس کیں کیوں کہ ہر تعلیمی تبدیلی اور ہر اہم فیصلے کے لیے حکومت کی منظوری لازمی قرار دی گئی تھی۔ اگلے تین ابواب میں جو مثالیں دی جائیں گی ان سے اس عام رجحان کی توضیح ہو جائے گی۔ یہاں اتنا بیان کرنا کافی ہوگا کہ ۱۹۰۲ء اور ۱۸۵۴ء کے درمیان ہندوستانی تعلیم سے برطانوی پارلیمنٹ کی دل چسپی تقریباً بالکل ختم ہوگئی اور اس کی جگہ حکومتِ ہند کی گہری اور وسیع دل چسپی نے لے لی۔

عام مالی دشواری اس عہد کی چوتھی خصوصیت تھی۔ یہ وہ خصوصیت ہے جس کی وجہ سے یہ دور ۱۸۱۳ء اور ۱۸۵۴ء کے درمیانی وقفے سے ملنے لگا ہے۔ مگر اس دشواری کے اسباب مختلف تھے۔ ۱۸۵۲ء سے پہلے کمپنی کی مالی دشواریاں خاص طور پر فوجی اخراجات کی وجہ سے تھیں جو ہندوستان پر باہر کے حملوں کو روکنے اور ملک کے عام متزلزل حالات کو درست کرنے کی وجہ سے ناگزیر تھے۔ ایسٹ انڈیا کمپنی کے ڈائرکٹرز کی اس فطری خواہش کا ہم یہاں ذکر نہیں کرتے جس کی بنا پر وہ اپنے منافعوں میں کمی نہیں چاہتے تھے لیکن ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے مابین ہونے والی جنگوں میں صرف ۱۸۵۷ء کے واقعات اور افغان اور برما کی لڑائیاں (جن

کی مالی زیر باری کچھ بہت زیادہ نہیں تھی) شامل ہیں۔ ان واقعات کے علاوہ ہر جگہ عام طور پر نظم و نسق قائم رہا اسی لیے اس زمانے میں حکومت کے مالیے میں قابل لحاظ اضافہ ہوا لیکن پھر بھی تعلیم کے لیے معقول رقم کبھی نہ مل سکی اور حکومت ہمیشہ سرمایے کی کمی کی شکایت کرتی رہی۔ اس تضاد کی توجیہ بہت سے عناصر سے ہوتی ہے جن میں سے مندرجہ ذیل کا ذکر کیا جا سکتا ہے۔

(الف) ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ہندوستان میں مالیاتی نظام بہت خراب تھا جس کا نتیجہ یہ تھا کہ تعلیم کو معقول اور روز افزوں امداد کبھی نہ مل سکی۔

(ب) ۱۸۵۴ء اور ۱۸۷۰ء کے درمیان حکومت کے بجٹ میں عموماً خسارہ ہوتا تھا اور ۱۸۷۰ء کے بعد بھی افغان اور برما کی لڑائیوں اور قحط اور طاعون کی وباؤں کی وجہ سے، جنھوں نے ہندوستان کے اکثر حصوں کو متاثر کیا تھا، حالات بہتر نہیں ہوئے۔ ان سیاسی حالات اور قدرتی آفات نے مرکزی حکومت کی مالی حیثیت کو اور خراب کر دیا اور تعلیم کے لیے امداد کو محدود کر دیا۔

(ج) برطانوی ایڈمنسٹریشن ملک کے صنعتی وسائل کو فروغ دینے میں ناکام رہا کیوں کہ اس کا مقصد جیسا کہ ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ نے بڑی صفائی سے بیان کیا ہے کہ ہندوستان کو انگلستان کے لیے خام مال فراہم کرنے والے اور انگلستان کے تیار مال کے خریدار کی حیثیت سے ترقی دینا تھا۔ صنعتی ترقی کی اس کمی نے قدرتی طور پر ٹیکس لگائے جانے کے قابل دولت کو بہت محدود کر دیا۔

(د) ٹیکسوں کے معاملے میں بھی حکومت کی پالیسی کچھ بہت ترقی پسند نہیں تھی۔ زمین کے لگان پر مقامی چندہ اور نمک ٹیکس وغیرہ کی صورت میں غریبوں پر ٹیکسوں کا بوجھ زبردست تھا۔ اس کے مقابلے میں امیروں پر یہ بوجھ نسبتاً کم تھا۔ اس بات نے ایک بار پھر قومی آمدنی میں تخفیف کی اور تعلیم اور دوسرے مفید کاموں پر صرف کیے جانے والے اخراجات کو مزید محدود کر دیا۔

اس عہد کی تفصیلی مالی تاریخ اس کتاب کا موضوع نہیں ہے مگر جو کچھ بیان کیا گیا ہے وہ یہ دکھانے کے لیے کافی ہے کہ اس عہد کی مالی دشواری جنگوں کی وجہ سے محض جزوی طور پر مگر زیادہ تر مالیاتی نظم و نسق کی خرابی کی وجہ سے تھی۔ ملک کی دولت کو فروغ دینے میں ناکامی، قحط اور طاعون جیسی قدرتی آفات اور ٹیکس کی رجعت پسندانہ اور ناقابل اطمینان پالیسی

اس مالی دشواری کے اصل اسباب تھے۔

یہ صحیح ہے کہ تعلیم کے لیے سرکاری فنڈ کی کمی کو اس عہد میں (i) دیہی علاقوں میں مقامی فنڈ ٹیکس کے ذریعہ (ii) شہری علاقوں میں میونسپلٹیوں سے حاصل کی ہوئی امداد (iii) فیس، اور (iv) عوام کے دیے ہوئے چندے کے ذریعے پورا کرنے کی کوششیں ہوئیں۔ ان باتوں کا تفصیلی تذکرہ مناسب موقعے پر اگلے ابواب میں آئے گا۔ یہاں پر صرف اس بات کا اعتراف کیا جا سکتا ہے کہ محصول کے ان ذریعوں نے حکومت کی امداد کی کمی کو کسی حد تک ضرور دور کیا اور خاص طور پر ثانوی اور کالج کی تعلیم کے میدان میں۔ مگر اس طرح حاصل ہونے والی امداد اب بھی بہت مختصر تھی اور تعلیم کے لیے حکومت کی امداد کی کمی کو پورا نہ کر سکتی تھی۔ اسی لیے ان نئے وسائل کے باوجود تعلیم کی دنیا پر مالی دشواریاں حاوی رہیں اور ہر ہر موقع پر خصوصیت کے ساتھ عوام کی تعلیم کی ترقیوں میں حائل رہیں۔

آخر میں یہ کہا جا سکتا ہے کہ یہ عہد اپنے سے پہلے زمانوں سے اس بنا پر مختلف تھا کہ اس میں تعلیمی تنازعات کم ہوئے اور کامیابیوں میں اضافہ ہوا۔ دوسرے باب سے چوتھے باب تک یہ دکھایا گیا ہے کہ ۱۸۱۲ء اور ۱۸۵۲ء کا درمیانی زمانہ شدید تنازعوں اور تجربوں کا زمانہ تھا اور اس زمانے میں قائم کیے جانے والے تعلیمی اداروں اور طالب علموں کی تعداد میں اضافہ کے لحاظ سے یہ دور زیادہ کامیاب نہیں تھا۔ یہ پہلو ۱۸۵۴ء کے بعد بنیادی طور پر بدل گیا۔ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے اتنی تفصیل کے ساتھ تعلیمی پالیسیاں مرتب کیں کہ بہت سے تنازعے بڑے مؤثر ڈھنگ سے ختم ہو گئے اور تعلیم کی ترقی کے لیے زمین خود بخود ہموار ہو گئی۔ اگرچہ یہ بات صحیح ہے کہ یہ زمانہ بھی تنازعات سے یکسر پاک نہیں رہا۔ بعض تنازعے تو پہلے سے چلے آ رہے تھے اور کچھ نئے اٹھ کھڑے ہوئے تھے۔ یہ ایک طرح سے ناگزیر تھا کیوں کہ ہر تعلیمی عہد کے ساتھ ساتھ اس کے اپنے مسائل اور کشمکشیں ہوتی ہیں مگر پھر بھی ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیانی زمانے کو تنازعوں کے مقابلے میں کامیابیوں کا زمانہ کہنا زیادہ صحیح ہوگا۔ اسی زمانے میں ہندوستان میں کلکتہ، مدراس بمبئی، احمدآباد اور لاہور کی پانچ یونیورسٹیاں قائم ہوئیں۔ اسی زمانے میں ہر صوبے میں ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کھلے جنھوں نے ۱۹۰۲ء تک نجی تعلیمی تنظیموں کی جانچ پڑتال کا ایک مفصل اور قابلِ اطمینان نظام قائم کر لیا اور براہِ راست اپنے کنٹرول میں بہت سے ادارے چلائے۔ اسی عہد میں ثانوی اور کالج کی تعلیم میں بڑی تیز رفتار ترقی ہوئی اور اس میدان میں نجی ہندوستانی تنظیموں میں زبردست

اضافہ ہوا۔ اسی عہد میں تعلیم کے لیے مخصوص ٹیکس وصول کیے گئے اور نئے قسم کے ابتدائی اسکولوں کی تعداد میں بڑا اضافہ ہوا۔ اس دور میں پیشوں کی تعلیم اور مسلمانوں، ہریجنوں، آدی باسیوں اور عورتوں کے پچھڑے ہوئے طبقوں کی تعلیم میں قابلِ لحاظ ترقیاں ہوئیں۔ یہ ترقیاں (جن کی فہرست ابھی ختم نہیں ہوئی) ظاہر کرتی ہیں کہ یہ عہد متوازن تعلیمی ترقیوں کا عہد تھا جس میں تنازعات تو پیدا ہوئے مگر ان کا اثر بہت کم ہوا۔ درحقیقت مالی دشواری جو اس عہد کی ایک نمایاں خصوصیت ہے اگر نہ ہوتی تو اس عہد کی کامیابیاں اور بھی زیادہ ہوتیں۔

۲۔ اس عہد کی خاص دستاویزات

اس عہد کی خصوصیات کے اس ایک عام اور سرسری جائزے کے بعد ہم ان خاص دستاویزوں کا مطالعہ کریں گے جنھوں نے اس عہد کے واقعات اور پالیسیوں کا یا تو جائزہ لیا ہے یا انھیں متاثر کیا ہے۔

۱۸۵۴ء کا ڈسپیچ جس کی دفعات کا پچھلے باب میں تفصیلی تجزیہ کیا گیا ہے اس عہد کا صرف نقطۂ آغاز ہی نہیں ہے بلکہ بحیثیت مجموعی سارے عہد پر چھایا ہوا ہے۔ ہم دیکھتے ہیں کہ لارڈ کرزن کے وقت تک تمام تعلیمی تنازعات میں اصولوں اور پالیسیوں کے تمام مستند فیصلوں کے لیے ۱۸۵۴ء کی اسی دستاویز کے اقتباسات پیش کیے جاتے رہے یا اُس کا حوالہ دیا جاتا رہا۔ محض یہ بات کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی کسی خاص پالیسی کی سفارش، اس پالیسی کی صداقت کے لیے کافی شہادت سمجھی جاتی تھی۔ اور اگر اس پالیسی میں کوئی تبدیلی منظور ہوتی تو اس کے لیے بڑے زور دار ثبوتوں کا مطالبہ ہوتا تھا۔ مگر اس کا یہ مطلب نہیں ہے کہ دستاویز کے تمام احکامات پر عمل درآمد ہوا۔ جیسا کہ چوتھے باب کے بیسویں سیکشن میں بتایا جا چکا ہے کہ دستاویز کی بہت سی اہم ہدایتوں پر بھی عمل درآمد تکمیل کی نہیں بلکہ تردید کی صورت میں ہوا تھا۔ بہرحال یہ کہا جا سکتا ہے کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ہندوستان میں تعلیمی پالیسیاں زیادہ تر ۱۸۵۴ء کی دستاویز کے احکامات کے مطابق ہی رہیں۔

دوسری دستاویز بورڈ آف کنٹرول کے صدر لارڈ ایلن برو کا بھیجا ہوا ۲۸ اپریل ۱۸۵۸ء کا ایک ڈسپیچ ہے۔ یہ "غدر" کے کچھ ہی دنوں بعد ضبطِ تحریر میں آیا تھا۔ یہ ایک وحشت انگیز دستاویز ہے جس نے ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی بنائی ہوئی پالیسیوں کو اس

بنیاد پر بدلنے کی کوشش کی کہ یہی پالیسیاں ۱۸۵۷ء کے واقعات کا سبب تھیں خوش قسمتی سے جلد ہی حقائق کا ایک بہتر شعور پیدا ہوا اور اس کی سفارشات پر عمل نہیں ہوا۔

۱۸۵۹ء میں اس عہد کی تیسری اہم دستاویز ۱۸۵۹ء کی لارڈ اسٹینلے کی دستاویز کی صورت میں آئی۔ موقع یہ تھا کہ ہندوستان کی حکومت منتقل ہو کر کمپنی کے بجائے "تاج برطانیہ کے ہاتھوں میں آئی تھی۔ (۱۸۵۸ء) انتظامیہ کی اتنی بڑی تبدیلی کی وجہ سے ضرورت تھی کہ نئے حکام تعلیم کی موجودہ پالیسیوں کا جائزہ لے کر یا تو ان کو منظور کریں یا پھر جس قدر جلد ممکن ہو ان میں ترمیم کریں۔ یہ جائزہ اس لیے اور بھی ضروری ہو گیا تھا کہ لارڈ ایلن برو کی دستاویز نے ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی بہت سی اہم پالیسیوں، جیسے تعلیم عامہ کے لیے براہ راست سرکاری کوششوں کی ضرورت، عورتوں کی تعلیم کا فروغ، مشن اسکولوں کو گرانٹ ان ایڈ دینے کے بارے میں شبہات پیدا کر دیے تھے اور نظریہ تقطیر کو جاری رکھنے، عورتوں کی تعلیم میں دخل نہ دینے اور مشن اسکولوں کو کوئی امداد نہ دیے جانے کی سفارش کی تھی۔ اب لارڈ اسٹینلے نے (جو پہلے سکریٹری آف اسٹیٹ فار انڈیا تھے) سارے حالات کا جائزہ لیا اور ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی تمام ہدایتوں کی (ابتدائی تعلیم سے متعلق ہدایتوں کو چھوڑ کر) توثیق کر کے لارڈ ایلن برو کے اٹھائے ہوئے طوفان کو ختم کر دیا۔

چودہ سال بعد ۱۸۸۲ء میں اس عہد کی ایک اور اہم دستاویز "انڈین ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ" آئی۔ اس کمیشن کے تقرر کی ضرورت دو اسباب کی بنا پر ہوئی تھی۔ ایک سبب حکومت ہند کی یہ خواہش تھی کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز کے بعد سے ہندوستان میں تعلیمی ترقی کا تفصیلی جائزہ لیا جائے۔ شروع شروع میں کمپنی کا چارٹر ہر بیس سال بعد تجدید کے لیے پارلیمنٹ کے سامنے آتا تھا اور تعلیم کے تفصیلی جائزے کا موقع فراہم کر دیتا تھا جو کمپنی کے خاتمے کے ساتھ ختم ہو گیا۔ مگر یہ محسوس کیا گیا کہ وقتاً فوقتاً جائزوں کا یہ پرانا طریقہ صحت مند اور مفید تھا چنانچہ ۱۸۸۲ء میں اس مقصد کے لیے انڈین ایجوکیشن کمیشن کا تقرر عمل میں لایا گیا۔

جیسا کہ اوپر بیان کیا جا چکا ہے، مرکزی حکومت نے ۷-۱۸۸۶ء، ۲-۱۸۹۱ء، ۷-۱۸۹۶ء اور ۲-۱۹۰۱ء میں ہندوستانی تعلیم کے پنج سالہ تفصیلی جائزے شائع کیے۔ یہ دستاویزیں بہت مفید، قابل اعتماد اور تفصیلی ہیں مگر ان میں تعلیمی پالیسیوں کو تشکیل دینے یا ان پر اثر انداز ہونے کی کوشش نہیں کی گئی ہے۔

اوپر کے تذکرے سے یہ واضح ہو جاتا ہے کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان

تعلیمی پالیسیوں کی تشکیل میں صرف دو اہم دستاویزوں کو دخل ہے یعنی ۱۸۵۴ء کا ڈسپیچ اور ۲۔ ۱۸۸۲ء کی انڈین ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ جو ایک دوسرے کا تکملہ بھی ہیں۔ ان میں سے اول الذکر کا مطالعہ چوتھے باب میں کیا جا چکا ہے۔ مؤخرالذکر کی خاص خاص سفارشات پر اس باب میں اور اگلے باب میں مناسب موقعوں پر بحث کی جائے گی۔

۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیانی عہد کے خاص واقعات

۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کی درمیانی مدت کے اہم تعلیمی واقعات مندرجہ ذیل تھے۔

(الف) ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ (شعبۂ تعلیم) کی تنظیم

(ب) عوام میں تعلیمی ترقی کی ایجنسی کو ہندوستانی بنانا

(ج) گرانٹ ان ایڈ کے نظام کی ترقی۔

(د) یونیورسٹیوں کا قیام اور کالج اور ثانوی منزل کی تعلیم میں قابل لحاظ اضافہ۔

(ہ) تعلیمی مواد مغربی علوم سے حاصل کرنا اور اس کے نتائج۔

(و) ۱۹۰۲ء تک دیسی اسکولوں کی طرف سے بے توجہی جس کی وجہ سے وہ تقریباً مکمل طور پر ختم ہو گئے اور ان کے بجائے کچھ مقامی ٹیکسوں اور فیسوں اور حکومت کی امداد سے چلنے والے ابتدائی مدرسوں کے ایک نئے نظام کی تشکیل۔

(ز) عورتوں، مسلمانوں، ہریجنوں اور آدی باسیوں میں تعلیم کا فروغ اور ہندوستانی ریاستوں میں نئی تعلیم کی ترقی۔

ان میں سے تین موضوع تو اس باب میں اور باقی چھٹے باب میں زیر بحث آئیں گے۔

۵۔ ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کی تنظیم (۱۹۰۲ء - ۱۸۵۴ء)

۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ کے احکامات کے مطابق جلد ہی ہندوستان کے ہر صوبے میں ایک ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ (شعبۂ تعلیم) کی تشکیل کے لیے اقدامات کیے گئے اور ۱۸۵۶ء تک یہ نظام اچھا خاصا کام کرنے لگا۔ برطانوی قلمرو کی توسیع یا نظم و نسق کی نئی تنظیم کی وجہ سے ہندوستان میں وقتاً فوقتاً نئے صوبے بنائے جاتے رہے۔ ۱۸۵۴ء کے بعد بہرحال یہ اصول بن گیا کہ جہاں کہیں کوئی نیا صوبہ بنایا گیا وہاں ایک ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ بھی قائم کر دیا گیا۔ ان نئے صوبائی شعبۂ تعلیم

کے مندرجہ ذیل کام تھے
(الف) صوبائی حکومتوں کو تمام تعلیمی معاملات میں مشورہ دینا۔
(ب) مرکزی اور صوبائی حکومت کے منظور کیے ہوئے تعلیمی فنڈ کے مصرف کو طے کرنا۔
(ج) کچھ تعلیمی اداروں کو براہ راست حکومت کے تحت چلانا۔
(د) اُن تمام دیسی اداروں کے کام کی جانچ کرنا جنھوں نے گرانٹ ان ایڈ کے حاصل کرنے کے لیے درخواست دی ہو۔
(ہ) ضروری اعداد و شمار کے ساتھ اپنے حلقے کی تعلیمی ترقی کی سالانہ رپورٹ مرتب کرنا اور اسے شایع کرانا اور
(و) تعلیم کی اشاعت اور بہتری کے لیے تمام ضروری اقدامات کرنا۔

۱۸۵۴ء اور ۱۸۹۶ء کے درمیان صوبائی ایجوکیشن ڈپارٹمنٹوں کی تنظیم مندرجہ ذیل تھی:
(الف) تعلیمی نظام کو ہندوستانی بنائے جانے کے مسلسل مطالبے کے باوجود (خصوصاً ۱۸۵۸ء کے بعد جب انڈین نیشنل کانگریس کی بنیاد پڑی تھی) تمام اعلیٰ عہدوں پر انگریز فائز تھے۔
(ب) ملازمت کی شرائط اور معاوضے زیادہ دل کش نہیں تھے۔ اسی لیے انگلستان کے قابل اور اعلیٰ تعلیم یافتہ لوگ عام طور پر ہندوستان آکران تعلیمی شعبوں میں کام کرنے کے بارے میں نہیں سوچتے تھے۔
(ج) ڈپارٹمنٹ میں کام کرنے والے ہمیشہ کم رہے کیوں کہ مالی دشواریوں کے سبب طالب علموں اور اسکولوں کی بڑھتی ہوئی تعداد کی مناسبت سے شعبے کی توسیع نہ ہوسکی۔
(د) اس کی وجہ سے ان نجی اسکولوں کی جانچ جو ڈپارٹمنٹ کی نگرانی میں تھے حسب منشا نہ تو سخت ہی ہوسکی اور نہ تفصیلی۔

اسی زمانے کا ایک قابلِ ذکر واقعہ ۱۸۹۶ء میں انڈین ایجوکیشن سروس کا قیام ہے۔ یہ ایک آل انڈیا سروس تھی جس کے لیے بھرتی انگلستان میں ہندوستان کا سکریٹری آف اسٹیٹ کرتا تھا اور تنخواہیں اچھی دی جاتی تھیں۔ نتیجہ یہ ہوا کہ سروس کے زیادہ تر عہدوں پر انگریز فائز ہوئے حالاں کہ اصولاً یہ جگہیں ہندوستانیوں کو بھی مل سکتی تھیں اور وہ ان کو حاصل کرنے کے لیے انگلستان جاکر مقابلے میں بیٹھ سکتے تھے۔ اس سروس کا اصل مقصد انگلستان سے

قابل افراد کو ہندوستان میں کام کرنے کے لیے لاتا تھا مگر اس مقصد میں کامیابی نہیں ہوئی۔ ۱۸۹۶ء سے پہلے آنے والے افسر بعد میں آنے والے افسروں سے کہیں زیادہ بہتر تھے۔ بدقسمتی سے اس طریقے کی وجہ سے ڈپارٹمنٹ کے تمام عہدے انگریزوں کی جاگیریں بن گئے۔ یہ وہ پہلو ہے جس پر بعد کو ہندوستانی عوام نے وہ زبردست تنقید کی جس کا یہ مستحق تھا۔

۶۔ ہندوستانیوں میں تعلیم کے فروغ کی ایجنسیاں

ہندوستانیوں میں تعلیم کے فروغ کا کام اس زمانے میں جو ایجنسیاں کر رہی تھیں وہ یہ ہیں۔

(الف) مشنری تعلیمی تنظیمیں
(ب) تعلیمی تنظیمیں جنھیں حکام اپنی انفرادی حیثیت سے چلاتے تھے۔
(ج) ہندوستانیوں کی نئے طریقوں کے مطابق چلنے والی تعلیمی تنظیمیں۔
(د) ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کے چلائے ہوئے تعلیمی ادارے۔ اور
(ہ) دیسی تعلیمی ادارے۔

ان میں سے وہ ادارے جنھیں حکام اپنی انفرادی حیثیت میں چلاتے تھے اس زمانے میں بالکل ختم ہو گئے۔ حکومت کے تاج برطانیہ کے تحت آنے کے بعد سرکاری ملازمتوں کے طور طریقوں اور ضبط و نظم کے اصول قدرتی طور پر زیادہ سخت ہونا شروع ہو گئے اور انھیں نافذ بھی زیادہ سختی سے کیا جانے لگا۔ اس وجہ سے انفرادی حیثیت سے تعلیمی میدان میں رہبرانہ کام کرنے کے مواقع بہت کم رہ گئے۔ مزید یہ کہ وقت گزرنے کے ساتھ ساتھ اس قسم کے کام کی ضرورت بھی کم ہوتی گئی۔ اس کا خاص مقصد، جیسا کہ اوپر بیان کیا جا چکا ہے، نجی ہندوستانی تنظیموں کو آگے بڑھانا اور انھیں تعلیمی اداروں کو نئے ڈھنگ سے چلانے کے فن سے متعارف کرانا تھا۔ ۱۹۰۲ء تک ہندوستانیوں نے یہ طریقۂ کار پورے طور پر سمجھ لیا تھا اور جیسا کہ ہم بعد میں دیکھیں گے وہ ساری نجی تعلیمی تنظیموں پر چھا گئے تھے۔ اس معاملے میں اب سرکاری رہنمائی اور ہدایت کی ضرورت نہیں تھی اس لیے حالاں کہ ۱۸۵۴ء سے پہلے اس نے مفید کام انجام دیے تھے مگر اب اس کے ختم ہونے پر کسی تاسف کی بھی ضرورت نہیں تھی۔

ایک اور چیز جو اسی زمانے میں تقریباً مکمل طور پر ختم ہو گئی وہ تھی دیسی تعلیمی اداروں کا وسیع و عریض سلسلہ۔ ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ کی ہدایتوں اور انڈین ایجوکیشن کی سفارشوں کے باوجود

دیسی اسکول عام طور پر نظر انداز کیے گئے۔ یہاں تک کہ ۱۹۰۲ء میں وہ تقریباً ختم ہو گئے۔ اس ناخوش گوار واقعے کی تفصیلی تاریخ چھٹے باب میں پیش کی جائے گی۔ یہاں پر اتنا بیان کرنا کافی ہے کہ اس زمانے میں جو تعلیمی نظام زندہ رہا اور جس نے ترقی کی وہ تھا تعلیم کا وہ نیا نظام جس کا آدرش انگریزی زبان کے ذریعے مغربی علم و سائنس کی اشاعت تھا۔ تعلیمی سرگرمیوں کے اس میدان میں ۱۸۵۴ء میں مشنری چھائے ہوئے تھے۔ اس کے بعد سرکاری کوششوں کا درجہ تھا۔ سب سے پست جگہ نجی ہندوستانی تنظیم کی تھی۔ مگر اگلے پچاس برسوں میں ایک زبردست انقلاب آیا۔ مشنری کوششیں کچھ دنوں تک تو بڑھیں مگر لوگوں کو عیسائی بنانے کی عظیم توقعات جو انگریزی اسکولوں سے وابستہ کی گئیں تھیں، ان کے پورا نہ ہونے، حکومت کی طرف سے مناسب ہمت افزائی کی کمی اور بہت سی مشنری تنظیموں کی غیر عیسائی بچوں کے لیے تعلیمی کام کرنے پر نارضامندی کی وجہ سے ان کی توسیع جلد ہی رک گئی۔ براہِ راست سرکاری کوششیں مالی اور اخلاقی مصلحتوں کی وجہ سے بھی محدود تھیں۔ اب صرف ہندوستانی تھے جنھوں نے گرانٹ ان ایڈ کے نظام سے پورا فائدہ اٹھایا اور خاص طور پر ۱۸۸۲ء کے ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ کے بعد۔ اس لیے ۱۹۰۲ء سے پہلے ہی تقریباً ہر قسم کی تعلیمی سرگرمیوں میں نجی ہندوستانی تنظیموں نے اہم ترین مقام حاصل کر لیا تھا۔ جدید تعلیم میں یہ انقلاب اس عہد کی انتہائی اہم کامیابیوں میں سے ایک ہے۔ اس کی تاریخ کا مطالعہ بڑی آسانی سے تین عنوانات کے تحت کیا جا سکتا ہے۔

(الف) مشنری تنظیمیں

(ب) تعلیم میں سرکاری تنظیمیں اور

(ج) نجی ہندوستانی تنظیمیں

۷۔ مشنری تعلیمی تنظیمیں (۱۸۵۴ء - ۱۸۸۲ء)

۱۸۵۴ء کی دستاویز نے تعلیمی ترقی کے ایک بڑے عہد کے لیے توقعات پیدا کر دی تھیں جس میں بالآخر حکومت اپنے آپ کو براہِ راست تعلیمی تنظیموں سے الگ کر لیتی اور وافر گرانٹ ان ایڈ کی مدد سے چلنے والے مشنری اسکول سارے ملک میں پھیل جاتے۔ مگر چند ہی برسوں میں ایک افسوس ناک حقیقت سامنے آگئی۔ ۱۸۵۷ء کے واقعات نے انگلستان میں ایک اضطراب پیدا کر دیا اور یہ مطالبہ کیا جانے لگا کہ ہندوستان میں مشنری سرگرمیوں کی بالکل ہمت افزائی نہ کی

لئے اور شدید مذہبی غیر جانبداری کی پالیسی کو اپنایا جائے۔ دوسری طرف مشنریوں نے اپنے مطالبات کو اور زیادہ زور شور سے پیش کرنے کی کوشش کی۔ مگر بالآخر سیاسی مصلحتیں جیتیں اور مشنری ہارے۔ ملکہ کے ۱۸۵۸ء کے فرمان نے مذہبی مسائل میں شدید غیر جانب داری کو اپنایا اور عوام کو یہ یقین دلایا کہ حکومت کو ہندوستان پر عیسائیت تھوپنے کا نہ تو حق ہے اور نہ ہی خواہش۔ اس لیے ۱۸۵۸ء اور ۱۸۸۲ء کے درمیان مشن اسکولوں کے ساتھ ڈپارٹمنٹ کا رویہ غیر ہمدردانہ رہا اور اس زمانے کے حکام نے جن میں بہت سے دہریے تھے یا ان میں مشنری جوش و خروش کی کمی تھی، مشنوں کے لیے تعلیمی نظام کے اندر یا باہر رہ کر کام کرنا مشکل بنا دیا۔ مثال کے طور پر مندرجہ ذیل چند دشواریاں تھیں جو مشنوں کو سرکاری نظام کے اندر رہ کر پیش آئیں:

"ہم بہرحال اس حقیقت کو نظرانداز نہیں کر سکتے کہ نئے اسکولی نظام سے بہت سے نقصانات وابستہ تھے۔ پہلے چند برسوں میں حکومت نے انسپکٹر آف اسکولز کے تقرر میں مشنریوں کو ترجیح دی لیکن بعد کو اور خاص طور پر ۱۸۵۷ء کے غدر کے بعد بلاشبہ مبالغہ آمیز مذہبی غیر جانبداری کے احساس کی وجہ سے حکومت نے ان کی طرف سے ایک دم نظریں پھیرلیں اور اس جگہ کے لیے مذہب سے بے نیاز انگریزوں یا غیر عیسائی برہمنوں کا انتخاب کیا اور چونکہ اس نظام کو چلانے والی سالانہ امداد اسکولوں کے امتحانات کے نتائج اور ان حضرات کے معائنوں کی رپورٹوں پر منحصر تھی اس لیے مشن اسکول عام طور پر ان مشنوں سے برگشتہ افسران کی خوش نیتی اور خوش مزاجی کے دست نگر رہتے تھے۔ امتحانات لینے، اسکول کی عمارتوں کا معائنہ اور اسکول کے اسٹاف کی تنقید کرنے میں تلون مزاجی اور پارٹی بندی کی ذہنیت کا کتنا زیادہ امکان تھا۔ کتنی پریشانیوں اور دشواریوں کا چکر تھا.... حکومت نے جس یکسانیت کے پیدا کرنے کی کوشش کی تھی یہ اس کا بھی بلاواسطہ نتیجہ تھا۔ اس پالیسی سے انسپکٹروں کے لیے بھی بہت سہولت ہو گئی۔ حکام کی منظور کردہ درسی کتابیں تقریباً سارے اسکولوں میں جاری ہو جاتی تھیں۔ یہ کتابیں چاہے عیسائیت کے خلاف نہ ہوں مگر بڑی حد تک مذہبی معاملات میں غیر جانب دار ہوتی تھیں۔ ان کتابوں کی منظوری کا سیدھا

اور صاف مطلب یہ ہوتا تھا کہ مشنریوں کی بڑی جانفشانی سے تیار کی ہوئی کتابوں کا وجود ختم ہو جائے۔[1]

اسی طرح ڈپارٹمنٹ نے اکثر براہِ راست مقابلے کی پالیسی اختیار کی جس کی وجہ سے مشنریوں کے لیے سرکاری تعلیمی نظام سے الگ رہ کر کام کرنا ناممکن ہوگیا۔ رچرڈ نے ایک ایسے ہی تجربے کی دل چسپ روداد بیان کی ہے۔

"انھیں (یعنی مشنری اسکولوں کو) حکومت کی تیزی سے فروغ پذیر تعلیمی اسکیموں میں ایک زبردست حریف نظر آیا۔ سوال یہ تھا کہ وہ ان کی طرف کیا رویّہ اختیار کریں؟ مشن اسکول کے سامنے ضرورتاً دو خاص مقصد ہیں، جنھیں حکومت اپنے پروگرام میں نہ شامل کرسکتی ہے اور نہ کرے گی۔ یہ دو مقاصد تھے عیسائی تعلیمات کی ابتدائی معلومات کا پرچار اور اس کام کے لیے مقامی باشندوں کی ایک مددگار جماعت کی حیثیت سے تربیت۔ اس دشواری کا بہترین حل یہی معلوم ہوا کہ دونوں (یعنی حکومت اور مشنری) یگانگت کے ساتھ مگر الگ الگ رہ کر اپنی اپنی اسکیموں کے مطابق کام کرتے رہیں اور مشنری اپنے اسکولی نظام کو آزاد اور جدید ترین ضرورتوں کے مطابق بنانے کی کوشش کرتے رہیں۔ حکومت کی نئی اسکیم سے اس وقت تقریباً تمام سوسائٹیوں کو اتفاق تھا۔ بیل مشنری سوسائٹی نے ایک عارضی جوش وخروش کے بعد سب سے پہلے ان راہوں کے مطابق قدم اٹھایا۔ ۱۸۶۰ء میں سرکاری نظام سے اپنا رشتہ منقطع کرلیا اور اپنے اسکولوں کی اپنے طریقے سے ازسرِنو تنظیم کی۔ نتائج بے پناہ نکلے۔ اس نئی پالیسی پر عمل درآمد کرتے وقت بیل سوسائٹی کو غالباً کچھ زیادہ پُرامید طریقے پر توقع تھی کہ ان صوبوں میں جہاں وہ کام کرے گی، وہ سارے اسکولی نظام پر قابض ہو جائے گی مگر اس کے برخلاف حکومت نے تمام تعلیمی کاموں کی رہنمائی ان سے چھین لی۔ یہاں تک کہ کنارا اور مالابار جیسی جگہوں میں بھی جو ان کی سرگرمیوں کے

---

[1] رچرڈ: اے ہسٹری آف مشنس ان انڈیا صہ ۲۰۸

> خاص علاقے تھے۔ سب سے پہلے کنّور میں انگریزی اسکول کو ختم کرنا پڑا کیونکہ سرکار نے اس جگہ اسی طرح کا ایک اسکول قائم کر دیا تھا (۱۸۶۱ء) پھر کنارا کے انگریزی اسکول میں ایسے مشنریوں کی تعداد کافی نہیں تھی جو اسکول کے عام مضامین کے ساتھ ساتھ ایک ایسے صوبائی اسکول میں حکومت کے مطالبات کو پورا کرنے کے لیے انگریزی زبان وادب میں کافی اہلیت رکھتے ہوں۔ حکومت نے پڑوس میں ایک اسکول کا تفصیلی منصوبہ شروع کر دیا جس کی وجہ سے کالی کٹ کے انگریزی اسکول کا وجود ختم ہوگیا۔ دیسی اسکولوں میں ایسی جزوی اصلاحات پر اصرار کیا گیا کہ طالب علموں کی جو تعداد ۱۸۶۲ء میں ۱۴۵۰ تھی وہ ۱۸۶۶ء میں ۶۴۸ رہ گئی۔ ۱۸۶۷ء میں مشنریوں نے مشنری کمیٹی کے پاس ایک فوری درخواست بھیجی جس میں سرکاری تعلیمی نظام سے دوبارہ اشتراک کی اجازت مانگی گئی تھی۔ کمیٹی نے بادلِ ناخواستہ منظور کر لیا کہ مبادا مشنری کہیں بالکل بے بس و مجبور ہو کر نہ رہ جائیں اور ابھرتی ہوئی نسلوں پر اثر انداز ہونے کا رہا سہا موقع بھی باقی نہ رہے۔ اس طرح حکومت سے الگ تعلیم کی کسی اسکیم کا وجود ناممکن ثابت ہوا کیوں کہ ایسی رقابت اور ایسے مقابلے کے ماحول میں اس کے چلنے کا امکان نہیں تھا۔[1]

یہ دشواریاں تھیں جنھوں نے مشنریوں کو انگلستان اور ہندوستان دونوں جگہوں میں احتجاج کرنے پر مجبور کیا۔ احتجاج یہ تھا کہ ہندوستان کا تعلیمی نظم ونسق ۱۸۵۴ء کی دستاویز کے مطابق نہیں چلایا جا رہا تھا جس نے سرکاری اسکولوں کے تبادلے یا ان کے بند کیے جانے کی سفارش کی تھی۔ حکام مشنری تنظیموں سے اتنا شدید مقابلہ کر رہے تھے کہ مؤخر الذکر کو صفحۂ ہستی سے نیست و نابود ہو جانے کا خطرہ پیدا ہو گیا تھا۔ اور یہ کہ حکومت کے سیکولر تعلیمی اداروں پر دہریت اور لامذہبیت طاری تھی۔ یہی احتجاج تھا جس نے ۱۸۸۲ء میں انڈین ایجوکیشن کمیشن مقرر کرایا اور جس سے اس سلسلے کے مندرجہ ذیل مخصوص مسائل کو طے کرنے کے لیے کہا گیا۔

---

[1] رچرڈ ص ۳۱۲، ۳۱۳

(الف) کیا حکومت کو مشنریوں کے حق میں براہِ راست تعلیم کے انتظام سے دست کش ہو جانا چاہیے؟ یہ وہ توقع تھی جو چند مشنریوں کو ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ سے پیدا ہو گئی تھی۔

(ب) مذہبی تعلیم کے بارے میں حکومت کی کیا پالیسی ہونی چاہیے۔ یہ تعلیم اسکولوں میں دی جانی چاہیے یا نہیں؛ اگر دی جائے تو کس شکل میں اور کن شرائط کے ساتھ؟

کمیشن کی کارروائیوں میں یہ مسائل بڑے نمایاں طور پر سامنے آئے اور اگرچہ ایک دو موقعوں پر مشنریوں کو ضرور کامیابی حاصل ہوئی مگر وہ جنگ ہار گئے۔

۸۔ ہندوستانی تعلیم میں مشنری تنظیموں کی حیثیت

ان مسائل میں سے پہلے کے بارے میں کمیشن کی رائے مشنریوں کے خلاف گئی۔ مسئلے پر سنجیدگی کے ساتھ غور کرنے کے بعد کمیشن اس نتیجے پر پہنچا کہ مشنری تعلیمی تنظیم ہندوستانی تعلیم میں صرف ثانوی حیثیت حاصل کر سکتی ہے اور یہ کہ حکومت کو مشنری تنظیموں کے حق میں تعلیمی انتظام سے دست کشی اختیار نہیں کرنی چاہیے۔ کمیشن نے یہ رائے ظاہر کی :۔

> حکومت کی دست کشی کے سوال سے متعلق تمام شہادتوں میں سب سے اہم سوال یہ تھا کہ اعلیٰ تعلیم کے ذریعوں کی براہِ راست فراہمی سے حکومت کی دست کشی ایسی تعلیم کو کس حد تک مشنری جماعتوں کے ہاتھوں میں ڈال دے گی۔ ڈپارٹمنٹ کے حکام اور بہت سے دیسی شرفا اس دست کشی کے خلاف اس بنا پر تھے کہ اس سے اعلیٰ تعلیم عملی طور پر یکسر مشنریوں کے ہاتھوں میں چلی جائے گی۔ اصولی طور پر خود مشنری گواہوں نے عام طور پر دست کشی کی پالیسی کی وکالت کرتے ہوئے بالکل متضاد رایوں کا اظہار کیا۔ انھوں نے کہا کہ نہ تو وہ توقع کرتے ہیں اور نہ ہی وہ چاہتے ہیں کہ شعبۂ تعلیم کا اختیار کوئی ان کے ہاتھوں میں دے۔ ہندوستان جیسے متنوع ضرورتوں والے ملک میں ہم ہر ایسے اقدام کو ناپسند کرتے ہیں جس سے اعلیٰ تعلیم پر کسی واحد ایجنسی اور خاص طور پر ایک ایسی ایجنسی کا بے حد اثر ہو جائے جو چاہے جتنی مخیر اور ایمان دار کیوں نہ ہو کسی طرح بھی عوام کی ہمدرد نہیں مانی جا سکتی ۔۔۔۔ اس کے ساتھ ہی ہم اپنی متفقہ رائے بھی تحریر میں لانا ٹھیک سمجھتے ہیں کہ مشنری جماعتوں کے حق میں

ڈپارٹمنٹ کی براہِ راست ایجنسی کی دست کشی عمل میں نہیں آنی چاہیے اور یہ کہ اعلیٰ درجوں کے ڈپارٹمنٹل ادارے مشنری انتظام کے تحت نہیں دیے جانے چاہئیں۔ جس نقطۂ نظر سے ہم اس وقت اس سوال پر غور کر رہے ہیں اس کی رُو سے مشنری ادارے، ڈپارٹمنٹ کے اداروں اور خود عوام کے انتظام میں چلنے والے اداروں کے بیچ کی حیثیت کے مالک ہیں۔ ایک طرف تو یہ نجی کوششوں کا نتیجہ ہیں لیکن دوسری طرف وہ قطعی طور پر مقامی بھی نہیں ہیں اور وہی ان کی ہمت افزائی براہِ راست رفاہِ عام کے مقاصد کے لیے ان میں خود اعتمادی اور اتحاد و یکجائی کی عادت پیدا کرے گی۔ گرانٹ ان ایڈ کے نظام کا مقصد ان ہی عادتوں کی نشو و نما ہے۔ مشنری ادارے سب سے بڑی خدمت یہ انجام دے سکتے ہیں کہ نجی کوششوں کو دکھائیں کہ وہ کیا کچھ کامیابیاں حاصل کر سکتی ہیں۔ اس طرح وہ دوسری ایجنسیوں کو آگے بڑھنے کی ترغیب دے سکتے ہیں حکومت کی عام نگرانی میں انھیں خود اپنے طریقے اختیار کرنے کی اجازت ہونی چاہیے اور اس وقت تک جب تک کہ تعلیم کے میدان میں ہر قسم کی ایجنسیوں کی ضرورت اور گنجائش ہے، انھیں وہ تمام امداد اور ہمت افزائی ملنی چاہیے جو نجی کوششوں کا جائز حق ہے مگر یہ نہیں بھولنا چاہیے کہ جس نجی کوشش کی ہمت افزائی کرنی چاہیے وہ خود عوام کی اپنی کوشش ہے۔ اگر تعلیم کے وسائل کو تعلیمی ضرورتوں کے ساتھ بڑھنا ہے تو تمام ایجنسیوں میں سب سے اہم خود ہندستان کے باشندوں کی اپنی ایجنسیاں ہونی چاہئیں۔ دوسری ایجنسیاں کچھ مخصوص مدت کے لیے اہم حیثیت رکھ سکتی ہیں اور ایک ایسے نظام میں جہاں ہر طرف بڑے توسیع کی ضرورت ہے، یہ ہمیشہ کوئی نہ کوئی جگہ حاصل کر سکتی ہیں لیکن ملک کی اعلیٰ تعلیم مستقل اور محفوظ بنیادوں پر قائم نہیں ہو سکتی اور نہ ہی اس میں اس وقت تک وہ توسیع جس کی ضرورت ہے ہو سکتی ہے جب تک کہ اس کا زیادہ حصہ ملک کے عوام خود فراہم نہیں کرتے اور ایسے خود نہیں چلاتے ہیں۔

۵ رپورٹ، صفحات ۴۵۲-۴۵۴

یہ سفارش بہت اہم ہے کیوں کہ اس نے یہ بات ہمیشہ کے لیے طے کر دی کہ ہندوستان کے قومی نظام تعلیم میں مشنری سرگرمیاں ہمیشہ صرف ایک ماتحت حیثیت حاصل کر سکتی ہیں۔ یہی وہ سفارش تھی جس میں، بقول آنجہانی ایم۔ آر۔ پرانجپے، مشنریوں کا سابقہ زیادہ طاقت ور حریف سے پڑ گیا تھا۔ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے مشنریوں کو اس بات کا یقین دلا دیا تھا کہ آخر کار یہی لوگ ملک کی ساری تعلیمی ضروریات پوری کریں گے۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن کی مندرجہ بالا سفارش نے جو جلد ہی اس معاملے میں سرکاری پالیسی بن گئی، ان امیدوں پر سرے سے پانی پھیر دیا۔

۹۔ مذہبی تعلیم

براہ راست تعلیمی تنظیموں سے حکومت کی دست کشی کے مسئلے کے ساتھ ہی مشنریوں کا عزیز ترین مذہبی تعلیم کا مسئلہ بھی تھا۔ انھوں نے ہمیشہ یہ نقطۂ نظر سامنے رکھا کہ (الف) کمپنی کی مذہبی غیر جانبداری کی پالیسی ہندوستانی عوام کے روحانی مفاد میں نہیں ہے۔ (ب) چوں کہ تمام سچی تعلیم اور مذہب لازم و ملزوم ہیں اس لیے حکومت کے چھوٹے بڑے تمام اسکولوں اور کالجوں کو مذہب کی تعلیم (جو خود ان کے نزدیک عیسائیت کی تعلیم تک محدود تھی) دینی چاہیے اور (ج) حکومت کی امداد لینے کے باوجود مشنریوں کو اپنے اسکولوں میں داخل ہونے والے طالب علموں کو لازمی طور پر بائبل پڑھانے کی اجازت ہونی چاہیے۔

جہاں تک مذہبی تعلیم کے عام مطالبے کا تعلق تھا، مشنریوں کو دوسرے گروہوں کی حمایت جلدی ہی حاصل ہو گئی۔ برہمو سماج، پرارتھنا سماج اور ہندوؤں میں ایک نئے فریق آریہ سماج کے لوگوں نے اسکولوں میں اپنے اپنے عقاید کے مطابق مذہبی تعلیم کا مطالبہ کیا۔ قدامت پسند ہندوؤں نے بھی جو شروع میں نئی تعلیم کے بالکل خلاف تھے، اپنی مخالفت ترک کر دی اور اسکولوں میں تمام ہندو بچوں کے لیے ہندو مذہب کے اصولوں کو مغربی سائنس و ادب کے ساتھ ساتھ پڑھائے جانے کا مطالبہ کرنے لگے۔ مسلمانوں نے بھی، جو اب نئے نظام تعلیم کے تحت آتے جا رہے تھے، مسلمان بچوں کے لیے قرآن مجید کی لازمی تعلیم پر اصرار کیا۔ مختصر یہ کہ ۱۸۸۲ء تک عوام کے بہت سے حلقوں میں یہ احساس بیدار ہو گیا تھا کہ سیکولر تعلیم کی پالیسی کو ترک کیا جانا چاہیے اور ہر بچے کو اس کے عقاید کے اصولوں کی تعلیم ملنی چاہیے۔ اس قسم کی تجویز کو ظاہر ہے کہ کمیشن انتظامی اور مالی اسباب کی بنا پر منظور نہیں کر سکتا تھا۔ اس لیے کمیشن نے سرکاری اسکولوں کو سیکولر رکھنے

کی ضرورت کا اعادہ کیا۔ تمام اسکولوں میں عیسائیت کی تعلیم کے لیے مشنریوں کا مطالبہ ہی فسخ نہیں ہوا بلکہ ترمیم شدہ یہ مطالبہ بھی کہ ہر بچے کو اس کے اپنے مذہب کی تعلیم دی جانی چاہیے، رد کردیا گیا۔ سرکاری اسکولوں میں سیکولر تعلیم کی پالیسی کو ایک بار پھر صحیح مانا گیا جو تمام اعتراضات اور حملوں کے باوجود آج بھی جاری ہے۔

اس فیصلے کے منطقی نتیجے کے طور پر امدادی اسکولوں میں مذہبی تعلیم کا مسئلہ زیر بحث آیا۔ یہاں امریکہ کی مثال پر عمل کیا جا سکتا تھا جس کی رو سے مذہبی تعلیم دینے والے کسی اسکول کو سرکاری امداد نہیں مل سکتی مگر اس وقت کمیشن کے سامنے امریکہ نہیں تھا بلکہ ہمارے ایڈمنسٹریٹر عام طور پر برطانوی نظیروں کی رہنمائی میں چلتے تھے۔ اس لیے یہ طے ہوا کہ (الف) نجی اسکولوں کو اپنی مرضی کے مطابق تعلیم دینے کی اجازت دی جائے۔ (ب) حکومت کو ایسی مذہبی تعلیم کو محض نظرانداز کرنا چاہیے اور (ج) سیکولر تعلیم دینے کی بنیاد پر اسکولوں کو گرانٹ ان ایڈ دی جانی چاہیے۔ ۱۸۵۴ء کی دستاویز یہ نقطۂ نظر پہلے ہی پیش کر چکی تھی۔ کمیشن نے مشنری رائے کا خصوصی پاس ولحاظ کرتے ہوئے شد و مد کے ساتھ اس کا اعادہ کیا۔

اس فیصلے نے مشنریوں کو مطمئن کر دیا مگر ہندوستانی رائے عامہ مشن کی تنظیموں کو دی جانے والی اس رعایت کے عام طور پر خلاف تھی۔ اس بات کی طرف بھی توجہ دلائی گئی کہ انگلستان میں امدادی اسکولوں کو جہاں اپنی مرضی کی مذہبی تعلیم دینے کی آزادی دی گئی وہیں والدین کو بھی ضمیری دفعہ (CONSCIENCE CLAUSE) میں تحفظ دیا گیا کہ وہ اگر چاہیں تو ایسی مذہبی تعلیم سے جو انہیں پسند نہ ہو، اپنے بچوں کو ہٹا سکتے ہیں۔ ہندوستان میں ضمیری دفعہ والے اس نقطۂ نظر کو اپنانے کی بات انڈین ایجوکیشن کمیشن کے سامنے بہت زور شور سے رکھی گئی مگر یہ دلیل مانی نہیں گئی سوائے ایک مخصوص صورت میں جب کہ علاقے میں امدادی اسکول اپنی قسم کا واحد ادارہ ہو۔ ایسی صورت حال میں کمیشن نے تجویز کیا کہ حسب سابق گرانٹ ان ایڈ ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ کے مطابق امدادی اسکولوں میں دی جانے والی مذہبی تعلیم میں عدم مداخلت پر مبنی ہوگی۔ البتہ اگر گاؤں یا ضلع میں کسی خاص سطح کا موجودہ واحد ادارہ ایک ایسا ادارہ ہے جس میں مذہبی تعلیم اس کے عام نصاب کا ایک حصہ ہے تو والدین کو اس بات کی آزادی ہوگی کہ وہ اس ادارے کے دوسرے فائدوں سے ہاتھ دھوئے بغیر اپنے بچوں کو ایسی مذہبی تدریس سے اٹھالیں [1]

---

[1] رپورٹ۔ صفحات ۴۴۹-۴۴۸

انڈین ایجوکیشن کمیشن کی تحقیقات کے دوران یہ آخری بڑا موقعہ تھا جب کہ ہندوستان میں مذہبی تعلیم سے متعلق حکومت کی پالیسی زیرِ بحث آئی۔ ۱۸۱۳ء کے بعد سے جب کمپنی نے ہندستانیوں کی تعلیم کی ذمہ داری لی تھی۔ مذہبی تعلیم کے موضوع پر تقریباً مسلسل بحث ہوتی رہی مگر کسی قطعی نتیجے پر نہیں پہنچا جا سکا۔ اس لیے اس مسئلے میں کسی قطعی اور آخری پالیسی کے طے کرنے کا سہرا انڈین ایجوکیشن کے سر ہے مگر اس کے فیصلے بہت خوش گوار نہیں تھے۔ انھوں نے رائے عامہ کے کسی حصے کو پوری طرح مطمئن نہیں کیا مگر ہندوستان کے حالات میں مسئلے کا واحد حل سمجھ کر انھیں منظور کرنا ہی پڑا۔

۱۰۔ مشنری تعلیمی تنظیم (۱۸۸۲ء-۱۹۰۲ء)

بحیثیت مجموعی دیکھا جائے تو انڈین ایجوکیشن کمیشن کے فیصلوں نے مشنوں کو اس بات کا یقین دلا دیا کہ ڈف کی جارحانہ پالیسی پر نظرثانی کی ضرورت تھی۔ ان فیصلوں نے مشنریوں کو سوچنے، ساری صورتِ حال کا جائزہ لینے اور مستقبل میں تعلیمی تنظیموں کی رہنمائی کے لیے ایک نئی تعلیمی پالیسی مرتب کرنے پر مجبور کیا۔ یہ سب اگلے برسوں میں ہو گیا اور ۱۹۰۲ء تک مشنریوں نے اپنی سرگرمیوں کو انتہائی اعلیٰ کارکردگی والے چند اسکول چلانے تک محدود رکھا اور ہندوستان میں تعلیم کے میدان پر حاوی رہنے کے اپنے پچھلے خواب ترک کر دیے

اس فیصلے کے بہت سے اسباب تھے۔ سب سے پہلے تو یہی کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز کے وقت ہندوستان کی تعلیم میں مشنری تنظیم کی جو ممتاز حیثیت تھی وہ انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات کی بنا پر بہت کم ہو گئی۔ دوسرے یہ کہ مشنریوں کو ایک اور مایوسی ہوئی جب انھوں نے یہ دیکھا کہ انگریزی تعلیم کی اشاعت سے تبلیغ مذہب میں متوقع کامیابی نہیں ہوئی۔ تیسرا سبب یہ تھا کہ خود مشنریوں میں ایک تیسری جماعت پیدا ہو گئی جس نے کہا کہ غیر عیسائی بچوں کے لیے اسکول چلانا مشنری تنظیموں کے کام کا کوئی حصہ نہیں ہے۔ اس جماعت کے خیالات کو ایک مشنری نے اس طرح بیان کیا ہے:

> "اب مشنری نقطۂ نظر سے کیا یہ بہتر ہو گا کہ مشن اسکول کی تعلیم کو دیسی عیسائیوں کی ضرورت تک محدود رکھا جائے یا حکومت کی عطا کی ہوئی کثیر امداد کو کچھ اس طرح حاصل کیا جائے کہ اسکول سے تعلیم حاصل کر کے نکلنے والوں پر مشنریوں کا ایک بالادست اثر قائم ہو جائے۔ غور کیجیے گا۔ یہاں پر مسئلہ یہ نہیں ہے کہ مشنوں کو دیسی عیسائیوں کی ضرورت کو پورا کرنے کے لیے کافی اسکول چلانے

چاہئیں۔ یہ ایک مسئلہ ہے جس پر کبھی بھی کوئی سنجیدہ اختلافِ رائے نہیں ہوا۔ سوال یہ ہے کہ کیا غیر اہلِ کتاب (ملحد) عوام میں عیسائی تعلیمات کی اشاعت کی خاطر مشنوں کو ہندوستان کے غیر عیسائی نوجوانوں کے لیے ابتدائی اور ثانوی اسکول قائم کرنے چاہئیں؟ مشن کے کسی کام پر اتنی گرما گرم بحثیں نہیں ہوئیں جتنی کہ غیر اہلِ کتاب (ملحد) بچوں کے لیے اسکول قائم کرنے پر۔ ۱۸۷۲ء میں الہ آباد، ۱۸۸۲ء میں کلکتے، ۱۸۹۲ء میں بمبئی میں ہونے والی دس سالہ مشنری کانفرنسوں میں، ۱۸۹۷ء میں بنگلور کی ساؤتھ انڈیا کانفرنس میں اس مسئلے پر بڑی پُر جوش اور اکثر بڑی تفصیلی بحثیں ہوئیں۔ وہ بڑا اہم اور خاص لمحہ تھا جب امریکن بورڈ کے سکریٹری عظیم مشنری روفس اینڈرسن (RUFUS ANDERSON) اور اس کی ساری سوسائٹی اور ان کے ساتھ انگلش بپٹسٹ مشنری سوسائٹی نے ملحد بچوں کے لیے ایک وسیع تعلیمی نظام چلانے کی مخالفت میں اپنا پورا زور لگا دیا۔ ان مخالفین نے کیا دلیلیں پیش کیں؟ "اسکول میں پڑھانا مشنری کا کام نہیں ہے۔" "وطن" (یعنی انگلستان) کے گرجوں کی یہ ذمہ داری نہیں ہے کہ وہ اپنے خرچ پر کسی بھی قوم میں اعلیٰ تعلیم کی اشاعت کریں، سوائے اس کے کہ اس کے ذریعہ عیسائیت کی تبلیغ ہوتی ہو۔"

مشنریوں پر انگریزی ادب، تاریخ، ریاضی اور نیچرل سائنس پڑھانا نہ تو فرض ہے اور نہ ہی انھیں اس قسم کا کوئی حکم ملا ہے۔ ملحدوں میں عیسائی تعلیمات کی تبلیغ اور دیسی گرجوں کی کلیسائی سرپرستی بالکل واضح طور پر مشنری کاموں کا اوّل اور آخر ہے۔ اس کے علاوہ تمام دوسری چیزوں کو جو براہِ راست اس مقصد کو نہیں حاصل کرتیں اجنبی ہی سمجھا جانا چاہیے۔ حکومت اور مشن کا کوئی بھی اشتراک موخر الذکر کے نقصان ہی کی صورت میں ہو سکتا ہے جو قوی فریق یعنی ریاست اپنے ان مقاصد کے حصول کے لیے بطور معاون استعمال کرتی ہے جن میں سے کچھ تو مشن کے مقاصد سے بالکل الگ اور نامانوس ہیں اور کچھ اس کے بالکل خلاف۔ ملحد انسپکٹروں کے ذریعے مشن اسکولوں کا معائنہ، مشن کے مقاصد سے بالکل غیر مماثل درسی کتابیں، تعلیمی اسٹاف، اسکول کی عمارت، اسکول کا پروگرام اسکول کے گھنٹوں وغیرہ سے متعلق قاعدے قوانین، سب ہی مشنوں کو

ان کے مخالفین کے رحم وکرم پر ڈال دیتے ہیں۔ علاوہ ازیں یہ سب ایک ایسے پیچ کی طرح ہے جس کے پیچ کہیں ختم نہ ہوں۔ کسی وقت ایک ایسا حکم جاری ہوگا جس کی رو سے ساری مذہبی تعلیم اسکول کے معمول سے خارج ہو کر اختیاری ہی رہ جائے گی۔ (۱۸۸۵ء کی دستاویز شمالی مغربی صوبوں میں مشنری حلقوں کے دباؤ سے واپس لی گئی) کبھی یہ حکم دیا جائے گا کہ تمام مضامین جو سرکاری معائنے کے تحت آتے ہیں وہ ہر روز اسکول کے شروع کے پانچ گھنٹوں میں پڑھائے جانے چاہئیں اور اگر مذہبی تدریس ہو بھی تو چھٹے گھنٹے میں ہونی چاہیے، یعنی اس وقت جب کہ بچوں کے اندر سبق کی طرف توجہ دینے کی ساری طاقت و توانائی ختم ہو چکی ہوتی ہے (ٹراونکور ۱۹۰۲ء) ایک ایسے نظام تعلیم میں جہاں ساری کوششیں امتحان کی مشق اور طوطے کی طرح رٹ کر آسانی کے ساتھ انگریزی میں چرچڑ کرنے کی طرف لگی ہوں وہاں مشنریوں سے یہ توقع کرنا کہ وہ عیسائیت کی تعلیم میں جو امتحان کے لیے بالکل بے کار ہے، کوئی قابلِ قدر کامیابی حاصل کرلیں گے، فریب اور خام خیالی ہوگی۔ طالب علم عیسائی تعلیمات کے اس الگ گھنٹے کو عموماً بے دلی سے ایک بُرا سودا سمجھ کر گوارا صرف اس لیے کر لیتے ہیں کہ مشن اسکولوں میں سرکاری امتحان پاس کرنے کے زیادہ بہتر امکانات ہیں یا پھر اس لیے کہ مشن اسکولوں کی فیس سرکاری اداروں کے مقابلے میں کم ہوتی ہے۔ مگر مشنوں کو یہ بات زیب نہیں دیتی کہ وہ امتحان پاس کرانے والی سیکولر تعلیم کی اچھی تدریس کو ایک جال کی حیثیت سے استعمال کریں تاکہ علم کی پیاس رکھنے والے نوجوان طبقے کو اس بہانے مذہبی تعلیم میں پھنسایا جاسکے اور جہاں تک بپتسمہ کرانے والوں (یعنی عیسائیت قبول کرنے والوں) کی تعداد کا سوال ہے مشن اسکولوں کے نتائج، وسائل اور محنت کے مقابلے میں کچھ بھی نہیں ہیں۔ بعض مشن اسکولوں نے دس برس کی مدت میں کسی ایک بھی فرد کا بپتسمہ نہیں کرایا ہے اور مزید براں اونچی تربیت حاصل کیے ہوئے مشنریوں میں سے یہ اعلیٰ افراد جنھیں مشن کے تعلیمی کاموں میں لگایا جاتا ہے، خالص مشنری کاموں میں کس حد تک کامیابی حاصل کرسکتے

ہیں؟ حقیقت تو یہ ہے کہ ان میں سے ہونہار ترین افراد اسکول کے چہار دیواری
ہوئے کمروں میں محدود ہو جاتے ہیں اور اسکول کی میکانکی چکّی میں روحانی اور ذہنی
دونوں اعتبار سے نحیف و نزار ہو جاتے ہیں جب کہ اسکولوں سے باہر رُوئے زمین
کی گنجان آبادیوں میں لاکھوں افراد اس عظیم اور مقدس پیغام کو سُنے بغیر اس
دنیا سے رخصت ہوتے جا رہے ہیں۔"[1]

ہاں، دوسری طرف سے بھی بہت سی مضبوط دلیلیں دی گئیں۔ اس بات کا اعتراف کر لیا گیا کہ انگریزی اسکولوں اور کالجوں کے ذریعے تبدیلیٔ مذہب کے واقعات کی تعداد بہت کم تھی۔ مگر یہ بات بڑے شد و مد کے ساتھ کہی گئی کہ تبدیلِ مذہب کی یہ مختصر سی تعداد ہی "ہندوستانی مشنوں کے لیے باعثِ افتخار و مسرت ہے کیوں کہ وہ ہندوستانی کلیسا کے ستون اور ذہین ترین نمائندے ہیں جو ہندوستانی عیسائیوں کی روز افزوں جماعت کے روحِ رواں ہیں اور اس خاص فوج کے سپہ سالار ہیں جو سماج کے نچلے طبقے کے لوگوں پر مشتمل ہے۔"[2]

یہ بات بھی کہی گئی کہ ہندوستان کے تعلیمی میدان میں مشنریوں کا ایک ایسا اہم مقام ہے جسے انھیں کسی قیمت پر چھوڑنا نہیں چاہیے۔ اور یہ بھی کہا گیا کہ یسوع مسیح کی تعلیمات تعلیم یافتہ طبقے میں بڑے پیمانے پر پھیل رہی تھیں حالاں کہ ان میں سے بہت کم براہِ راست عیسائی مذہب سے وابستہ تھے۔ مشنریوں کا یہ فرض تھا کہ وہ ہندوستانیوں کی علم کے لیے بڑھتی ہوئی مانگ کو پورا کریں اور یہ کہ مشن اسکول ہی وہ واحد ذریعہ تھے جن سے عیسائیت کی تعلیمات کی تبلیغ سماج کے اعلیٰ اور بااثر طبقے میں ہو سکتی تھی۔

ان ساری بحثوں کا خلاصہ یہ نکلا کہ مشنریوں کو کارکردگی کے لحاظ سے چند اچھے اسکولوں اور کالجوں کو چلاتے رہنے پر اکتفا کرنی چاہیے اور جہاں تک ممکن ہو اپنی تعلیمی سرگرمیوں میں بڑے پیمانے پر توسیع سے پرہیز کرنا چاہیے۔ یہ پالیسی ۱۸۸۲ء کے فوراً بعد اختیار کی گئی تھی اور اس وقت سے مشنریوں نے اپنی کوششوں کا رُخ آدی واسیوں، پہاڑی قبیلوں اور دوسری پس ماندہ ذاتوں کی اصلاح کے لیے ان میدانوں کی طرف موڑ لیا تھا جدھر ہندوستانی کارکن ابھی تک

---

[1] رچرڈ، اپ سٹ صفحات ۳۱۵-۳۱۳

[2] ایضاً صفحہ ۳۱۵

متوجہ نہیں ہوئے تھے۔

۱۱۔ ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کے براہِ راست چلائے ہوئے ادارے (۱۸۵۴-۸۲ء)

اس فیصلے کی طرح کہ مشنری اپنی تعلیمی سرگرمیوں میں بڑے پیمانے پر کوئی توسیع نہ کریں' حکومت کی بھی یہی پالیسی تھی کہ وہ ملک کی تعلیمی ضروریات کے لیے زیادہ تر بھروسہ نجی تعلیمی تنظیموں پر کرے۔ یہ ایک ایسی پالیسی تھی جس کا مطلب ان تعلیمی اداروں کی تعداد میں اضافے سے انکار تھا جو براہِ راست ایجوکیشن ڈپارٹمنٹ کے کنٹرول میں تھے۔ یہ پالیسی (جیسا کہ چوتھے باب میں بتایا جا چکا ہے) ۱۸۵۴ء کی دستاویز میں نہایت وضاحت کے ساتھ بیان کی جا چکی ہے جس نے آج سے اتنے پہلے اس وقت کی تمنا ظاہر کی جب کہ گرانٹ۔ان۔ایڈ کے نظام کی بتدریج ترقی کے ساتھ پورے طور پر نظامِ تعلیم میں حکومت کا براہِ راست عمل دخل ختم کیا جا سکے گا اور جب بہت سے موجودہ سرکاری ادارے، خاص طور پر اعلیٰ شعبوں کے ادارے نہایت اطمینان کے ساتھ بند کیے جا سکیں گے' (پیرا ۶۲) اس پالیسی کا جو مختصراً **ریاست کی دست کشی کے نظریہ** کے نام سے بیان کی جا سکتی ہے۔ خاص مقصد، جیسا کہ پہلے لکھا جا چکا ہے مشنری تنظیموں کی سرپرستی کرنا تھا۔ یہ ایک ایسا خیال تھا جس کی سمجھ داری پر بہت سے شبہات کا اظہار کیا گیا اور خاص طور پر ۱۸۵۷ء کے واقعات کے بعد۔ اس لیے ۱۸۵۸ء اور ۱۸۸۲ء کے درمیان ڈپارٹمنٹ کے حکام نے ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی ہدایتوں کی پابندی نہیں کی اور سرکاری تعلیمی اداروں کی تعداد میں بڑی تیز رفتاری سے اضافہ ہوا[1] اس کا سبب تھا (الف) سرکار کی طرف سے مشنری تنظیموں کی ہمت افزائی کے ممکنہ سیاسی اثرات کا خدشہ (ب) کافی بڑے پیمانے پر نجی ہندوستانی تنظیم کا نہ ہونا (ج) کارکردگی کی خاطر ڈپارٹمنٹ کے حکام کی اسکولوں اور کالجوں کو اپنی براہِ راست نگرانی میں چلانے کی خواہش۔

مشنریوں نے خاص طور پر اس پالیسی کو پسند نہیں کیا۔ ان کا کہنا تھا کہ "ریاست کی دست کشی" حکومت کے لیے سب سے صحیح پالیسی ہے اور اس وقت تک جب تک کہ حکومت خود اپنے

---

[1] ۱۸۵۵ء میں سرکاری اداروں کی تعداد ۱۴۰۶ (جن میں ۴۲۷۳۱ طالب علم تھے) تھی۔ اس کے مقابلے میں ۱۸۶۱-۶۲ء میں ان کی تعداد ۱۵۴۶۲ (طالب علموں کی تعداد ۷۲۱۷۶) ہو گئی۔

اداروں کو چلاتی ہے۔ وہ غیر جانب داری کے ساتھ نجی اداروں کی مکمل ہمت افزائی نہیں کرسکتی اس لیے انھوں نے انگلستان اور ہندوستان دونوں جگہوں پر ایک جد و جہد شروع کردی اور ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی بنیاد پر یہ مطالبہ کیا کہ سرکاری کالج اور اسکول یا تو بند ہوجانے چاہییں یا پھر نجی تنظیموں کے حوالے کر دیے جانے چاہئیں۔ اس لیے انڈین ایجوکیشن کمیشن سے کہا گیا وہ فیصلہ کرے (الف) "کیا ریاست کی دست کشی کا نظریہ تعلیمی اعتبار سے معتبر ہے؟ اور (ب) اگر ہے تو اسے مناسب طور پر نافذ کرنے کا طریقہ کیا ہو؟"

ان میں سے پہلا مسئلہ شدید اختلافی ثابت ہوا اور کمیشن کے سامنے پیش ہونے والی شہادتوں میں "ریاست کی دست کشی" کی موافقت اور مخالفت دونوں کی زبردست حمایتیں ہوئیں۔ مگر مسئلہ پر کافی غور و خوض کرنے کے بعد کمیشن نے سفارش کی کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز کا پیش کیا ہوا "ریاست کی دست کشی" کا نظریہ بنیادی طور پر صحت مند اور خاص طور پر ہندوستان کے حالات کے لیے مناسب ہے۔ یہ فیصلہ متعدد وزن دار دلیلوں کی بنا پر ہوا۔ اوّل یہ کہ حکومت نے کمیشن کو صاف صاف یہ بتا دیا تھا کہ اس کے پاس سرمایہ بہت محدود ہے اور اگر ذرا بھی قابلِ اطمینان ترقی کرانی ہے تو ہر موجود نجی ایجنسی سے تعلیم عامہ کی ہر شاخ میں مالیاتِ عامّہ کو سہارا دینے اور اس کی کمی کو پورا کرنے کا بندوبست کیا جانا چاہیے اور اگر ملک کے تعلیمی وسائل کو اس کی تعلیمی ضرورتوں کے مطابق ہونا ہے تو گرانٹ ان ایڈ کا نظام ایک لازمی ضرورت ہے۔ دوسری دلیل یہ تھی کہ سرمائے کی کمی کی وجہ سے ایک ایک پیسے سے پورا پورا فائدہ اٹھانا ضروری ہوگیا تھا اور اگر حکومت اپنے ادارے، (جو یقیناً زیادہ خرچ والے تھے) نجی جماعتوں کو منتقل کردے تو اس سے اچھی خاصی بچت ہو جائے گی جسے اور زیادہ تعلیمی اداروں کی مدد کے لیے استعمال کیا جا سکے گا۔ یہ اور ان جیسے دوسرے اسباب کی بنا پر کمیشن نے سفارش کی کہ حکومت کو صرف یہی نہیں کہ اپنے اداروں کی توسیع کو کم کرنا چاہیے بلکہ جو دہی کام کو آگے بڑھانے کے لیے کوئی مناسب نجی یا عوام کی ایجنسی مل جائے تو براہِ راست تنظیم سے کنارہ کشی اختیار کرلینا چاہیے۔ اس بنیادی سفارش نے دو اور مسائل کھڑے کر دیے۔ یہ کنارہ کشی کس کے حق میں ہو اور کن شرائط پر؟ جیسا کہ بیان کیا جاچکا ہے کہ کمیشن مشنریوں کے حق میں حکومت کی کنارہ کشی سے متفق نہیں تھا لیکن اس نے سفارش کی کہ (الف) ابتدائی تعلیم میں لوکل بورڈ اور میونسپلٹیوں کے حق میں حکومت مکمل کنارہ کشی اختیار

کرے اور (ب) کالجوں اور ثانوی تعلیم کے میدان سے نجی ہندوستانی تنظیموں کے حق میں حکومت کی بتدریج دست کشی ہو جائے، مگر اس طرح کہ ادارے کے مستقبل کو کوئی خطرہ نہ ہو یا وہاں کا تعلیمی معیار نہ گرے، یا متعلقہ علاقے میں موجودہ تعلیمی مواقع میں کمی نہ ہونے پائے۔ ان میں سے پہلی سفارش حکومت نے مکمل طور پر منظور کرلی اور تقریباً سارے پرائمری اسکول، لوکل بورڈوں اور میونسپلٹیوں جیسی مقامی جماعتوں کے کنٹرول میں دے دیے گئے۔ مگر یہ یاد رکھنا چاہیے کہ یہ فیصلہ حقیقتاً نجی تنظیم کے حق میں دست کشی کا نہیں تھا جیسا کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے چاہا تھا۔ مقامی جماعتیں حکومت ہی کا ایک حصہ ہیں اور پرائمری اسکولوں کو ان کے کنٹرول میں دینا سرکاری ہاتھوں سے غیر سرکاری ہاتھوں میں منتقلی نہیں بلکہ درحقیقت ایک انتظامی لامرکزیت کے مترادف تھا۔ دوسری سفارش بہرحال منظور نہیں ہوئی اور ۱۸۸۲ء کے بعد بھی ڈیپارٹمنٹ نے کالج اور ثانوی تعلیم سے دستکشی اختیار نہیں کی۔ اس کا سبب کچھ تو ڈیپارٹمنٹ کی، اپنے ادارے چلانے کی خواہش تھی اور کچھ غیر ضروری خوف تھا کہ اگر اداروں کو نجی ہندوستانی تنظیموں کے حوالے کیا گیا تو ان کی کارکردگی کم ہو جائے گی۔ اس لیے یہ کہا جا سکتا ہے کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان براہِ راست تعلیمی تنظیم سے ریاستی دست کشی کا نظریہ ایک پالیسی کی حیثیت سے محض کاغذات تک محدود رہا لیکن عمل میں کبھی نہیں آیا۔ ہندوستان کی تعلیم پر بحیثیت مجموعی اس نظریے نے کیا اثر ڈالا اس پر بحث اس باب کے آخری پیراگراف میں ہوگی۔ یہاں اتنا بیان کرنا کافی ہوگا کہ اس نے ڈیپارٹمنٹ کے چلائے ہوئے اداروں کی تعداد میں روز افزوں اضافے پر مؤثر روک لگانے میں کامیابی حاصل کی۔ اس زمانے کی عام مالی دشواری کی بنا پر یہ نتیجہ ایک لحاظ سے ناگزیر تھا۔ اس لیے ریاستی دست کشی کے نظریے نے جو کچھ کیا وہ یہ تھا کہ ایک اعلیٰ انتظامی پالیسی کی حیثیت سے تعلیمی سرگرمیوں میں حکومت کی معذوری پر پردہ ڈالا اور براہِ راست سرکاری تنظیم کو جان بوجھ کر کنٹرول کیا کہ شاید نجی تنظیم کے لیے توسیع کی گنجائش نکل سکے۔

۱۲۔ نجی ہندوستانی تنظیم (۱۸۵۴ء — ۱۹۰۲ء)

مذکورہ بحث سے اس بات کا اندازہ ہوا ہوگا کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان حکومت اور مشنریوں دونوں نے اپنے تعلیمی اداروں میں بڑے پیمانے پر اضافے کی کوشش نہ کرنے کا فیصلہ کیا۔ تعلیم میں سرکاری اور مشنری تنظیموں کی اس پابندی نے سارے تعلیمی میدان

کو نجی ہندوستانی تنظیموں کے لیے کھول دیا اور انھیں عوام کے بڑھتے ہوئے تعلیمی مطالبات کی تکمیل کا تقریباً پورے طور پر ذمّہ دار بنا دیا۔ زیرتبصرہ عہد میں ہندوستانی تنظیم کو ہر طرح امداد اور نشوونما کی مکمل آزادی دینے کا سہرا حکومت کے سر ہے۔ تعلیم یافتہ ہندوستانیوں کا بھی یہ قابلِ تعریف عمل ہے کہ انھوں نے وقت کے تقاضوں کے مطابق ہمت کی اور خاصی قربانیاں دے کر اور ایثار کر کے اپنے ہم وطنوں کو پڑھانے کا کام اپنے ذمّہ لیا اور صرف یہی نہیں کہ عوام کے بڑھتے ہوئے مطالبات کو پورا کیا بلکہ اپنی زندگی اور اپنی تعلیمات کے ذریعے تعلیم کے شوق کو اور آگے بڑھایا۔

۱۸۵۴ء میں ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے ادارے اتنے کم تھے کہ نجی تنظیم کا مطلب حقیقتاً نجی مشنری تنظیم تھا۔ مگر ۱۸۸۲ء ہی میں صورتِ حال بہت بدل گئی اور جیسا کہ ۲-۱۸۸۱ء کے مندرجہ ذیل اعداد وشمار سے ظاہر ہوتا ہے، ہندوستانیوں نے اچھی خاصی اہمیت حاصل کرلی۔

ادارے	ہندوستانی منتظمین کے چلائے ہوئے	غیر ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے
آرٹس کالج	۵	۱۸
ثانوی اسکول	۱۳۴۱	۷۵۷
ابتدائی اسکول	۵۴۶۶۲	۱۸۴۲
پروفیشنل کالج اور اسکول	۱۰	۱۰
میزان	۵۵۹۱۸	۲۶۲۷

نوٹ: برطانوی ہند اور کچھ ہندوستانی ریاستوں کے اعداد وشمار (بہ استثنائے برما)

مندرجہ اعداد وشمار کو دیکھنے سے یہ معلوم ہو جائے گا کہ ۱۸۸۲ء میں صرف اعلیٰ تعلیم کے میدان میں مشنری، ہندوستانی تنظیم کے مقابلے میں آگے تھے۔ اگلے بیس برسوں میں بہر حال ہندوستانی نجی تنظیم میں اس تیز رفتاری سے اضافہ ہوا کہ ۲-۱۹۰۱ء میں مشنریوں کے انتظام میں چلنے والے ۳۷ کالجوں کے مقابلے میں ہندوستانی نظام کے تحت چلنے والے کالجوں کی تعداد ۴۲ تھی اور نجی ثانوی اسکولوں کی بڑی تعداد بھی خود ہندوستانیوں کے کنٹرول میں تھی۔

وہ محرکات جو ہندوستانی نجی تنظیم کی اس توسیع کا سبب بنے وہ زیادہ تر وطن دوستی

کے تھے۔ ۱۸۸۰ء کے لگ بھگ ہندوستان میں سماجی، مذہبی اور سیاسی اصلاح کی ایک لہر اٹھی۔ یہ ہندوستانی قومی زندگی کے نشاۃ ثانیہ کا حقیقی آغاز تھا۔ اس تحریک کے لیڈر ہندوستان میں ایک عظیم قوم کی تشکیل کے آدرش کا ولولہ لیے ہوئے تھے اور ان کے اصل مقاصد سماجی اور سیاسی تھے مگر انھوں نے محسوس کیا کہ ان کے خوابوں کی نئی قوم اس وقت تک نہیں بن سکتی جب تک کہ ملک کے نوجوانوں کی تعلیم خود ہندوستانیوں کے قبضے اور انتظام میں نہ ہو اس لیے سارے صوبوں میں اسکول اور کالج کھولنے کی ایک تحریک تقریباً اسی زمانے میں شروع ہوئی۔ اس تحریک کا بہترین اظہار علی گڑھ میں محمڈن اینگلو اورینٹل کالج اور پونا کی دکن ایجوکیشن سوسائٹی کا قیام تھا۔

شروع شروع میں ہندوستانیوں کی کوششیں سرمایہ جمع کرنے تک محدود تھیں اور ہندوستانی انتظام میں چلنے والے اکثر کالجوں کے پرنسپل یوروپین تھے۔ یہ ناگزیر ہو گیا تھا کیوں کہ ان دنوں ہندوستانیوں کو کالج کا پرنسپل یا اسکول کا ہیڈ ماسٹر ہونے کے بھی لائق نہیں سمجھا جاتا تھا۔ یہ تعصب اس وقت چاہے جتنا نامنصفانہ لگے۔ اُن شروع کے برسوں میں اس کے لیے کچھ مناسب اسباب بھی تھے۔ اول تو یہ کہ یوروپین علم و سائنس میں ماہر ہندوستانی (جن کی فراہمی تعلیمی نظام کا مقصد تھا) اس وقت نہیں ملتے تھے۔ دوسرے یہ خیال کہ انگریزی صرف اسے پڑھانا چاہیے، یا یہ کہ صرف وہی پڑھا سکتا ہے جس کی مادری زبان انگریزی ہو، اس زمانے میں بہت عام تھا اور چوں کہ انگریزی کی تدریس تعلیم کا سب سے اہم حصہ تھی اس لیے ہندوستانیوں کے انتظام میں چلنے والے اسکولوں اور کالجوں میں بھی بہتر کارکردگی کی خاطر یوروپینوں کو ملازم رکھنا ناگزیر ہو گیا تھا۔

یہ کہنے کی ضرورت نہیں ہے کہ ہندوستانی نجی تنظیم اس وقت زیادہ توانائی سے نہیں چل سکتی تھی کیوں کہ وہ ایسے یوروپین ہیڈ ماسٹروں اور پرنسپلوں کا سہارا لینے پر مجبور تھی جن کے سامنے ہندوستانیوں کو جوش اور جذبہ عطا کرنے والے آدرش نہیں تھے۔ دوسرے یہ کہ تعلیم کی بڑی توسیع اور اس کے ساتھ اخراجات میں اتنی کمی کہ وہ متوسط درجے کے ہندوستانیوں کے وسائل کے مطابق ہو جائیں اس وقت تک ناممکن تھا جب تک کہ ان مہنگے یوروپینوں کو بدستور رکھا جاتا ہے۔ اس لیے لائق اور قابل تعلیم یافتہ ہندوستانیوں کی طرف سے ایثار، وقت کا تقاضا تھا۔ ایسے افراد کو بڑے منفعت بخش سرکاری عہدے محض کہنے پر مل سکتے تھے مگر ملک کی تعلیم کا ان سے مطالبہ تھا کہ وہ آسائشوں کو حقیر سمجھیں اور دشواریوں کے دن گزاریں، سرکاری ملازمتوں کی

طرف سے نگاہیں پھیر کر نجی اداروں میں حقیر معاوضوں پر زندگی گزارنے کا رضاکارانہ فیصلہ کریں۔ یہ ایک بہت بڑا مطالبہ تھا مگر ہندوستان کی تعلیمی تاریخ کا یہ ایک سنہرا واقعہ ہے کہ تعلیم یافتہ ہندوستانیوں نے وقت کی آواز پر لبیک کہا اور وہ تمام قربانیاں دیں جن کا ان سے مطالبہ کیا جا رہا تھا۔ جب کیمرج یونیورسٹی کے رینگلر آر۔ پی۔ پرانجپے جیسے افراد نے پرائیویٹ کالجوں میں پرنسپل کی حیثیت سے کام کیا تو ہندوستانی نجی تنظیموں پر کمتری کا جو دھبہ لگا ہوا تھا وہ دُھل گیا۔ تعلیم کا تیزی سے فروغ ہوا اور اس کے اخراجات کم ہو گئے

۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیانی زمانے میں ہندوستانی تعلیمی کام کرنے والے کارکنوں کی جتنی توصیف کی جائے کم ہے۔ مادرِ ہند کے یہی بے نام فرزند تھے جنھوں نے اس وقت پیدا ہونے والے زیادہ تعلیم کے مطالبے کی تخلیق کی اور پھر اس کی تکمیل کی اور اس طرح ہندوستان میں نئی قومی زندگی کی داغ بیل ڈالی۔

۱۳۔ گرانٹ۔ان۔ایڈ

نجی تنظیموں کو گرانٹ ان ایڈ دینے کی پالیسی ریاستی دست کشی کے نظریے کا منطقی نتیجہ ہے اور اس لیے یہ بات کسی طرح بھی حیرت انگیز نہیں ہے کہ اس عہد کی تمام اہم دستاویزوں میں گرانٹ ان ایڈ پر زور دیا گیا۔ جیسا کہ پہلے بتایا جا چکا ہے ۱۸۵۴ء کی دستاویز پہلی تھی جس نے گرانٹ ان ایڈ کی ایک باقاعدہ اسکیم کو اپنانے کی سفارش کی تھی۔ ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ نے اس ہدایت پر جلدی ہی عمل درآمد کر کے گرانٹ ان ایڈ کے کچھ قاعدے مرتب کیے اور تعلیم کی بڑھتی ہوئی خواہش کو پورا کرنے کے لیے وجود میں آنے والے پرائیوٹ اسکولوں کا معائنہ کرنا اور ان کو مالی امداد دینا شروع کر دیا۔ ۱۸۵۴ء اور ۱۸۸۲ء کے درمیان گرانٹ ان ایڈ کا جو ریاستی نظام وجود میں آیا اس کی تفصیلات کا یہاں ذکر کرنا غیر ضروری ہے۔ لیکن اس نظام کے خلاف اس کے طریقِ عمل کا تجربہ رکھنے والے لوگوں کی تنقیدوں کے مندرجہ ذیل خلاصے سے اس کی خاص خاص کامیابیوں اور ناکامیوں پر روشنی پڑے گی۔

(الف) حالاں کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۸۸۲ء کے درمیان نجی تنظیموں میں کافی اضافہ ہوا اور حالاں کہ اس اضافے کے سلسلے میں تعریف و توصیف کے ایک حصّے کی مستحق گرانٹ ان ایڈ کی وہ پالیسی تھی جو ۱۸۵۴ء میں اختیار کی گئی تھی مگر پھر بھی یہ کہنا صحیح ہوگا کہ اگر ڈیپارٹمنٹ کی

پالیسیاں اپنے کچھ عیوب سے پاک ہوتیں تو مزید اچھے نتائج حاصل ہو سکتے تھے۔

(ب) نجی تنظیم کو ہمیشہ بہترین مواقع اور کافی مالی امداد نہیں ملی۔

(ج) گرانٹ ان ایڈ کی تعداد عام طور پر کم یا ناکافی تھی۔ بہت سے مشاہدین نے یہ بھی الزام لگایا کہ گرانٹ کی تقسیم میں مشن اسکولوں کے ساتھ بڑی جانب داری برتی گئی۔ یہ گرانٹس وقت پر نہیں ملیں، اکثر ان میں اچانک تخفیف ہو گئی یا یہ بند کر دی گئیں۔ بجٹ میں ضرورت کے مطابق سرمایہ فراہم نہ کر سکنے کی وجہ سے نجی اسکولوں کی تعداد میں اضافے کی بنا پر گرانٹ میں کمی کر دی گئی یا سرکاری اداروں کے اخراجات کے لیے بھی امداد میں تخفیف ہوئی۔

(د) یہ بھی کہا گیا کہ گرانٹ ان ایڈ کے قاعدے اکثر بڑے بوجھل اور تفصیلی ہوتے تھے۔ اکثر ان کی اشاعت بھی بڑے پیمانے پر نہیں ہوتی تھی اور ان میں ترمیم و تجدید کرتے وقت اکثر نجی اداروں سے مشورہ بھی نہیں کیا جاتا تھا۔

(ہ) پبلک امتحانات اس طرح ہوتے تھے کہ اسکول، انصابِ تعلیم اور درسی کتابیں یکساں رکھنے پر مجبور تھے جس کی وجہ سے نجی اسکولوں کا آزادانہ فروغ ناممکن تھا۔

(و) نجی اسکولوں کی طرف رویہ بھی ہمدردانہ نہیں تھا اور انھیں حقوق اور حیثیت کے اعتبار سے سرکاری اسکولوں کے برابر نہیں سمجھا جاتا تھا۔ امدادی اسکولوں کے معاملات میں ڈپارٹمنٹ کے افسروں کے خلاف اکثر دشمنی، مقابلے اور بے توجہی کے الزامات تھے۔ یہ بھی کہا جاتا تھا کہ تعلیمی پالیسیاں بناتے وقت غیر سرکاری جماعتوں کے نمائندوں سے مشورہ نہیں لیا جاتا۔ انھیں عموماً ممتحنی سے الگ رکھا جاتا۔ وظیفے عموماً سرکاری اسکولوں کے طالب علموں تک محدود تھے اور ملازمتوں میں چھٹنی کے وقت شروعات عام طور پر امدادی اسکولوں سے ہوتی تھی۔

کمیشن نے ان تمام الزامات کو بڑے غور و خوض کے ساتھ دیکھا اور اس نتیجے پر پہنچا کہ نجی تنظیموں کی ہمت افزائی اور ان کے فروغ کے لیے پوری اور پُر جوش کوشش ابھی تک نہیں ہوئی ہے۔ اس لیے کمیشن نے اس خیال سے مندرجہ ذیل سفارشات کیں:

(الف) نجی تنظیموں کے تحت چلنے والے ادارے اس وقت تک کامیاب نہیں ہو سکتے جب تک انھیں تعلیم کی عام اسکیم کا ایک لازمی جزو نہ مان لیا جائے۔ سرکاری اور غیر سرکاری اداروں کا تعاون حاصل کرنے کے خیال سے مؤخرالذکر اداروں کے منیجروں سے عام تعلیمی مسائل کے بارے میں صلاح و مشورہ لیا جانا چاہیے اور یہ کہ کتابوں، سرٹیفکٹوں اور

دوسرے عوامی امتیازات کے لیے دونوں کے طالب علموں کو مساوی شرائط پر مقابلے کا موقع دیا جانا چاہیے۔[1]

(ب) ڈیپارٹمنٹل امتحانوں کے انتظامات میں جہاں تک ممکن ہو غیر سرکاری اسکولوں کے منیجروں اور استادوں کو ڈیپارٹمنٹ کے افسروں کے ساتھ شریک کرنا چاہیے۔

(ج) حکومت کی طرف سے دیے جانے والے سارے وظائف اور انعامات تمام اسکولوں کے بچوں کو ملنے چاہئیں۔ انھیں صرف سرکاری اداروں کے طالب علموں تک محدود نہیں ہونا چاہیے۔

(د) کسی سرکاری اسکول کے قریب ہونے کی بنا پر کسی غیر سرکاری اسکول کی امداد سے انکار نہیں کرنا چاہیے۔

(ہ) ہر صوبے کے خصوصی حالات کے مطابق بہترین طریقے پر امداد دینے کے مقصد کے پیش نظر اور زیادہ سے زیادہ مقامی تعاون حاصل کرنے کے لیے اسکولوں کے منیجروں سے صلاح و مشورے کے بعد گرانٹ ان ایڈ کے قاعدوں پر نظر ثانی کی جانی چاہیے۔ تصحیح شدہ قاعدوں میں ہر امداد کی رقم اور مدت کی وضاحت ہونی چاہیے اور عمارتوں اور اسکولوں کے سامان اور فرنیچر کے لیے امداد کی شرائط بھی بہت واضح الفاظ میں بیان ہونی چاہئیں۔

(و) گرانٹ ان ایڈ کی ہر درخواست کا سرکاری طور پر جواب دیا جانا چاہیے اور اگر امداد دینے سے انکار ہو تو ہمیشہ اس کے اسباب بتانا چاہیے۔

(ز) یہ ایک عام اصول ہونا چاہیے کہ گرانٹ ان ایڈ کا انحصار (۱) بستی پر ہو، یعنی پس ماندہ ضلعوں کے اسکولوں کو نسبتاً زیادہ امداد ملے اور (۲) اداروں کی حیثیت پر یعنی ایسے اداروں کو نسبتاً زیادہ امداد دی جائے جن کے وسائل کم ہوں جیسے لڑکیوں کے اسکول اور پس ماندہ ذاتوں کے اسکول۔

(ح) قاعدے کے مطابق جب گرانٹ دینے کا وقت آجائے تو اس کی ادائیگی فوراً ہو جانی چاہیے۔

(ط) گرانٹ ان ایڈ کے نظر ثانی کیے ہوئے قاعدوں اور ان میں کی گئی ترمیموں کو مختصر

---

[1] رپورٹ، صفحات ۳۲۶-۳۷

یہ کہ سرکاری گزٹ میں شایع کیا جانا چاہیے بلکہ تمام ہندوستانی زبانوں میں ان کا ترجمہ ہونا چاہیے اور انھیں اخباروں، امدادی نجی اداروں اور ان تمام لوگوں کو بھیجا جانا چاہیے جو کسی طرح بھی تعلیم کے فروغ کے کام میں مدد دے سکتے ہوں۔

(ی) امدادی اسکولوں کی ترقی کے لیے ہر صوبے کے تعلیمی بجٹ میں میعادی اضافے ہوتے رہنے چاہئیں۔

(ک) امدادی اسکولوں میں مخصوص مضامین کے لیے امداد دے کر وہاں کے نصاب میں تنوع کی ہمت افزائی کی جانی چاہیے۔

(ل) ذریعۂ تعلیم اور نصاب تعلیم طے کرنے میں امدادی اسکولوں کے منیجروں کو زیادہ اختیارات دیے جانے چاہئیں۔

(م) اس بات کی طرف خصوصی توجہ دی جانی چاہیے کہ پبلک امتحانات، تمام اسکولوں میں ایک ہی نصاب اور یکساں درسی کتابیں تھوپنے کا ذریعہ نہ بن جائیں۔

(ص) یہ بات بالکل واضح طور پر طے کر دی جانی چاہیے کہ ضروری لیاقت رکھنے والے ہندوستانیوں کو اسکول کے انسپکٹروں کی حیثیت سے پہلے کے مقابلے میں زیادہ ملازمت دی جانی چاہیے۔

کمیشن کی تفصیلی سفارشات گرانٹ ان ایڈ کے کامیاب نظام کے ایسے غیر متنازعہ اصولوں پر مبنی تھیں جیسے حیثیت اور سہولتوں کے معاملے میں امدادی اسکولوں کو سرکاری اسکولوں کے برابر ماننا، لبرل مالی امداد کی آسانیاں، داخلی امتیازی معاملات میں مداخلت سے احتراز، اور اپنے افسروں کا تقرر جو اسکول کے منیجروں کا اعتماد حاصل کر سکیں۔ حکومت نے ان سفارشات کو منظور کر لیا اور ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان نجی تنظیم خصوصاً کالج اور ثانوی تعلیم میں بڑی تیزی سے ترقی ہوئی۔ مشنری تنظیموں میں تخفیف ہوتے جانے کی وجہ سے بہر حال یہ نجی ہندوستانی تنظیم تھی جسے اس آزاد پالیسی نے سب سے زیادہ فائدہ پہنچایا اور اسے اپنے پیروں پر کھڑے ہونے کی سکت دی۔

۱۴۔ تعلیم میں حکومت کا رول (۱۸۵۴ء – ۱۹۰۲ء)

اب ہم اس منزل پر ہیں کہ ۱۸۵۴ – ۱۹۰۲ء کے درمیان ہندوستانی تعلیم میں حکومت کے رول پر بحث کر سکیں۔ پچھلی بحث سے اس بات کا اندازہ لگایا جا سکتا ہے کہ اس عہد میں

(الف) حکومت نے اپنے آپ کو عوام سے یا تو متحد نہیں کیا، یا کر نہیں سکی۔ اس نے ہمیشہ اپنے آپ کو الگ رکھا اور بات کی ہندوستانی عوام جو نجی تنظیموں یا مقامی جماعتوں کے ذریعے جن کے ایڈمنسٹریشن سے وہ زیادہ قریب تھے اپنی تعلیم کا انتظام کر رہے تھے۔

(ب) حکومت نے بنیادی طور پر نجی تنظیموں کی نگرانی اور ضمناً اپنے چند ادارے چلانے کے لیے ایک ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ قائم کیا اور اُسے چلایا۔

(ج) حکومت نے چند تعلیمی ادارے براہِ راست اپنے کنٹرول میں چلائے۔ ان میں سے کچھ تو ماضی کے تاریخی ورثے تھے اور کچھ نجی کوششوں کی کمی کو پورا کرنے کی خاطر تھے جن میں زیادہ خرچے والے نصاب خاص طور پر پیشوں کی تعلیم کے لیے مہیا کیے گئے جن کا انتظام نجی تنظیمیں نہیں کر سکتی تھیں۔

اس زمانے میں حکومت کی اصل سرگرمی نجی تنظیموں کی مالی امداد اور نگرانی تھی۔ ان میں سے پہلا مقصد کبھی بھی قابلِ اطمینان طور پر حاصل نہیں ہوا اور اسکولوں کو دی جانے والی امداد عام طور پر ناکافی رہی۔ جہاں تک دوسرے مقصد کا تعلق ہے ڈیپارٹمنٹ نے عدم مداخلت کی پالیسی اختیار کی۔ جو اسکول امداد نہیں مانگتا تھا اس پر کسی قسم کا کنٹرول بھی نہیں کیا جاتا تھا۔ خود امداد پانے والے اسکولوں کے معاملے میں ڈیپارٹمنٹ کا کنٹرول بہت سخت نہیں تھا۔ وہ زیادہ تر عام معائنے، طالب علموں کے امتحانات اور اس تحقیق تک محدود تھا کہ حکومت سے ملنے والی امداد مناسب طور پر خرچ کی جا رہی ہے یا نہیں۔ اس نرم رویّے کی وجہ سے یقیناً بہت سے ناکارہ ادارے وجود میں آ گئے لیکن اس کے ساتھ ہی اس نے اس زمانے میں نجی تنظیم کے فروغ میں بھی اچھی خاصی مدد کی۔ حکومت تعلیم میں مکمل بے اعتنائی (جیسا کہ ۱۸۳۳ء سے پہلے انگلستان میں تھا) سے لے کر مکمل ذمّہ داری (جیسا کہ آج کل انگلستان میں ہے) تک بے شمار رول ادا کر سکتی ہے۔ ہندوستانی حکومت ۱۸۳۳ء سے پہلے کے بے اعتنائی والے رویّے سے اب مکمل ذمّہ داری لینے کی طرف بڑھ رہی تھی مگر چوں کہ حکومت نے پالیسی کی حیثیت سے عوام کی ضرورتوں کے مطابق تمام تعلیمی اداروں کی فراہمی سے انکار کیا اس لیے ترقی اٹک اٹک کر ہوتی تھی۔ اس نے صرف ان تعلیمی اداروں کی رہنمائی اور امداد کی ذمہ داری لی جس کی فراہمی کے لیے خود عوام آگے بڑھے۔ حکومت کو تو اس وقت کا بھی انتظار تھا کہ جب خود عوام کی اپنی نجی کوششیں

[illegible] تمام تعلیمی ادار[illegible] اور حکومت کو [illegible]

چلانے پڑیں گے۔ اس رویّے کا اصل سبب عوام سے حکومت کی فیروابستگی تھا۔ اسی رویّے سے ہم اس عہد کی تمام کامیابیوں اور ناکامیوں کا سراغ لگا سکتے ہیں۔

ثانوی مدرسوں اور کالج کی ادبی قسم کی تعلیم کے فروغ کے لیے نجی تنظیم ایک مناسب ایجنسی ہے کیوں کہ ایسی تعلیم میں خرچ بہت نہیں ہوتا اور اس کا کام گرانٹ ان ایڈ اور فیسوں کی مدد سے چل سکتا ہے۔ اس لیے قدرتی طور پر ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ہندوستان میں اس قسم کی تعلیم پنپی۔ دوسری طرف عوام کی ابتدائی تعلیم اور تکنیکی اور پیشہ ورانہ تعلیم اتنے قیمتی معاملے ہیں کہ اس میں کوئی قابلِ ذکر ترقی اس وقت تک ممکن ہی نہیں ہے جب تک حکومت اقدام نہ کرے اور تمام متعلقہ انتظامی اور مالی دشواریوں کا بوجھ اٹھانا منظور نہ کرے۔ حکومتِ ہند ایسا کرنے پر تیار نہیں تھی اس لیے عوام کی ابتدائی اور پیشہ ورانہ تعلیم کی حالت نحیف و نزار رہی۔

انگلستان میں حکومت نے تعلیم کی ذمّہ داری ۱۸۳۳ء میں قبول کرلی تھی مگر چوں کہ عوام اور حکومت ایک ہی تھے اس لیے تعلیم میں ترقی بڑی تیزی سے ہوئی۔ ۱۸۷۰ء میں لازمی تعلیم شروع کی گئی اور ۱۹۰۲ء تک ملک کے تمام حصوں میں سات سے تیرہ برس کے بچوں کی لازمی تعلیم کافی مؤثر طریقے پر نافذ ہوگئی۔ ہندوستان میں کمپنی نے عوام کی تعلیم کی ذمّہ داری ۱۸۱۳ء میں لی یعنی انگلستان سے بیس سال پہلے۔ مگر عوام اور حکومت میں اپنائیت اور ہم آہنگی کی کمی کی وجہ سے لازمی تعلیم کا اصول سرے سے مانا ہی نہیں گیا اور حکومت نے تعلیم عامّہ کے لیے بڑی اور پُرزور پالیسی اختیار کرنے کے بجائے نجی تعلیم کے فروغ پر زور دینے کی بات کی اور اس دن کی منتظر رہی کہ جب وہ ان چند اداروں کو بھی بند کردے جنھیں وہ چلا رہی تھی۔ ۱۹۰۲ء کا ہندوستان تعلیمی لحاظ سے اس وقت کے انگلستان کے مقابلے میں اتنا پیچھے تھا اس کا سب سے بڑا سبب حکومت کی یہی پالیسی تھی۔

باب ششم

وکٹورین عہد (مسلسل)

(۱۸۵۴ء — ۱۹۰۲ء)

اس باب میں ہم ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیانی زمانے کے باقی ماندہ خاص واقعات پر تبصرہ کریں گے۔

۲۔ یونیورسٹیوں کا قیام

کورٹ آف ڈائرکٹرز کے ۱۹ر جولائی ۱۸۵۴ء کے ڈسپیچ کے ملنے کے فوراً بعد حکومت نے کلکتہ، مدراس اور بمبئی میں یونیورسٹیاں قائم کرنے کا کام شروع کردیا۔ اس سلسلے کے بنیادی کام بہت مشکل تھے اس لیے قدرتی طور پر ان میں خاصا وقت لگ گیا۔ مگر حکومتِ ہند نے ۱۸۵۷ء میں تینوں یونیورسٹیوں کی تشکیل کے ایکٹ پاس کردیے۔ کچھ مقامی قسم کی تبدیلیوں کے علاوہ تینوں ایکٹ ایک جیسے ہیں اور اس زمانے کی یونیورسٹیوں کے آئین کو سمجھنے کے لیے ان میں سے کسی ایک کا مطالعہ کافی ہے۔

مثال کے طور پر بمبئی یونیورسٹی ایکٹ کا دیباچہ یونیورسٹی کے مقصد کی اس طرح تعریف کرتا ہے۔ "امتحانات کے ذریعے ان لوگوں کا پتہ چلانا جنھوں نے علم کی مختلف شاخوں میں استعداد پیدا کرلی ہے اور ان کی کامیابیوں کی شہادت کے طور پر انھیں اسناد دینا۔" اس کے بعد ایکٹ نے پہلے چانسلر، وائس چانسلر اور رفیقانِ کلیہ (فیلوں) کو نامزد کیا جنھوں نے مل کر بمبئی یونیورسٹی کی انجمن بنائی۔ چانسلر اور وائس چانسلر کے علاوہ انجمن کے اراکین کی تعداد کم از کم ۲۶ ہوتی تھی۔ اراکین دو قسم کے تھے۔ ایک وہ جو اپنے عہدوں کی بنا پر رکن ہوتے تھے ان میں بمبئی ہائی کورٹ کے جسٹس، بمبئی کے بشپ، بمبئی کی ایگزیکیٹو کاؤنسل کے اراکین۔ پبلک انسٹرکشن بمبئی کے ڈائرکٹر

پریسیڈنسی ڈویژن کے تعلیم کا انسپکٹر اور تمام کالجوں کے پرنسپل تھے۔ دوسرے اراکین انجمن عام اراکین کہلاتے تھے اور ان کا تاحیات تقرر حکومت کرتی تھی۔ ان کی جگہیں صرف ان کے انتقال، استعفیٰ اور واپسی کے ارادے کے بغیر ہندوستان چھوڑنے پر، یا پھر حکومت کی طرف سے ان کے تقرر کے مسترد ہوجانے سے، خالی ہوتی تھیں۔ یونیورسٹی کے سینٹ میں چانسلر (جو ہمیشہ بمبئی کا گورنر ہوتا تھا) وائس چانسلر (جس کا تقرر دو سال کے لیے گورنر ان کاؤنسل کرتا تھا) اور دونوں طرح کے اراکین (یعنی عہدوں کی بنا پر ہونے والے اور عام اراکین) ہوتے تھے ایکٹ کی رو سے سینٹ کو یونیورسٹی کے روزمرہ ایڈمنسٹریشن کو چلانے کا اختیار ملا ہوا تھا کلکتہ اور مدراس یونیورسٹیوں کے ایکٹ اپنے مواد کے لحاظ سے بالکل ایک جیسے تھے۔ فرق صرف پہلے اراکین کے ناموں اور ان کی تعداد میں تھا۔

۴۔ ۱۸۵۷ء کے یونیورسٹی ایکٹ کی تنقید

ان ایکٹوں پر رائے زنی کی گنجایش بہت کم ہے مگر اس موضوع کی صحیح سمجھ پیدا کرنے میں اس اسکیم کے مندرجہ ذیل پہلوؤں پر خصوصی توجہ دینے سے مدد ملے گی۔

(الف) اراکین کی انتہائی تعداد مقرر نہ ہونے کا لازمی نتیجہ یہ نکلا کہ سینٹ بے ہنگم طور پر بڑھ گئی۔ اس اضافے کا ایک خاص سبب اراکین کا تاحیات تقرر بھی تھا۔

(ب) یونیورسٹیوں کا ایک عام رواج ہے کہ ایک چھوٹی سی انتظامیہ جسے سنڈیکیٹ کہا جاتا ہے، رکھی جاتی ہے اور روزمرہ کے ایڈمنسٹریشن کی جزئیات اس کے ذمے کردی جاتی ہیں۔ مگر یہاں یہ بات اہم ہے کہ ایکٹ میں سنڈیکیٹ کا کوئی تذکرہ نہیں ہے اور تمام اختیارات سینٹ کو دیے گئے ہیں۔ مگر عملاً سینٹ کے بنائے ہوئے قواعد وضوابط کی رو سے بہرحال سنڈیکیٹ بن گیا اور اسے کچھ اختیارات بھی مل گئے۔ جو بات سمجھنے کی ہے وہ یہ ہے کہ ایکٹس میں سنڈیکیٹ کو قانونی طور پر تسلیم نہیں کیا گیا۔

(ج) اس تمہیدی بیان نے یونیورسٹیوں کے کام کو امتحانات لینے اور سندیں دینے تک محدود کردیا۔ اس میں کوئی شک نہیں کہ یہ ۱۸۵۷ء میں لندن یونیورسٹی کے آئین کے مطابق تھا لیکن اس نے مجوزہ یونیورسٹیوں کے فرائض کے سلسلے میں ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی منشا کے مطابق پورا عمل درآمد نہیں کیا۔ یہ صحیح ہے کہ دستاویز کی رو سے یونیورسٹیاں بذات خود

درس گاہیں نہیں، تھیں بلکہ "دوسری جگہ حاصل کی ہوئی تعلیم کی قدر و قیمت کا اندازہ کرنے کی ایجنسیاں تھیں"[1] لیکن ڈسپیچ نے اس کی طرف بھی اشارہ کیا تھا کہ "یہ مناسب ہوگا کہ یونیورسٹیوں میں ایسے مختلف علوم میں لیکچر دینے کے لیے پروفیسر شپ قائم کی جائیں[2] جن کے اعلیٰ حصول کی کوئی آسانیاں ہندوستان میں موجود نہیں ہیں مثلاً ایسے مضامین جیسے قانون، سول انجینئرنگ اور ہندوستان کی کلاسیکی اور جدید زبانیں۔ کوئی شخص یہ سوچے بغیر نہیں رہ سکتا کہ ۱۸۵۷ء میں انڈین یونیورسٹیز ایکٹ نے ۱۸۵۴ء کی دستاویز کو بہت محدود معنوں میں لیا۔

(د) ۱۸۵۷ء کے ایکٹس نے یونیورسٹیوں کے لیے جس قسم کا انتظامی ڈھانچہ بنایا اسے ٹکنیکل زبان میں الحاقی یونیورسٹی کہا جاتا ہے۔ اس قسم کی یونیورسٹی میں ملحقہ کالج درس و تدریس کے اصل مرکز ہوتے ہیں اور خود یونیورسٹی میں درس و تدریس کا کوئی کام نہیں ہوتا بلکہ وہ محض ایک انتظامی اکائی ہوتی ہے جس کا واحد کام امتحان لینا اور سند دینا ہوتا ہے۔ ۱۸۵۷ء میں ہندوستان میں جو حالات تھے ان میں یونیورسٹی کی اس شکل کے کچھ فوری فائدے ضرور تھے، مگر یہ شکل دور رس نتائج کے لحاظ سے قومی مفاد کے لیے مضر تھی۔ یہ افسوس کی بات ہے کہ فوری فائدوں کے پیش نظر اس نظام کے آخری نقصانات کو نظر انداز کیا گیا اور قومی مفادات کے مطابق ایک عمدہ منصوبہ بندی کرنے کے بجائے یہ فیصلہ کیا گیا کہ کم سے کم مزاحمت کا طریقہ اختیار کیا جائے۔ یہ فیصلہ اور بھی افسوس ناک نظر آتا ہے جب یہ بات سامنے آتی ہے کہ اس الحاقی قسم کی تنظیم کو ناقابل اطمینان سمجھ کر ۱۸۵۸ء میں خود لندن یونیورسٹی میں تشکیل نو ہوئی۔ قوم کی فلاح و بہبود میں شاید ان کا حصہ زیادہ ہوتا اگر یہ یونیورسٹی ایکٹس ۱۸۵۷ء کی بجائے ۱۸۵۹ء میں پاس ہوئے ہوتے۔

۴۔ ۱۸۵۷ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان یونیورسٹیوں کا فروغ

آئیے اب ہم ۱۸۵۷ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان یونیورسٹیوں کی نشوونما پر نظر ڈالیں۔ یونیورسٹیوں کے ایکٹ نے ان ڈگریوں کے نام بھی طے کر دیے تھے جو یہ یونیورسٹیاں دے سکتی تھیں۔ بعد کو یہ بات مناسب معلوم ہوئی کہ اس فہرست میں کچھ اور (اسناد) کو بھی شامل کر دیا جائے۔

---

[1] ووڈس ایجوکیشن ڈسپیچ، پیرا ۳۶

[2] ایضاً پیراز ۳۰-۳۲

اور اسی لیے ۱۸۶۰ء میں انڈین یونیورسٹیز (ڈگریز) ایکٹ پاس کیا گیا اور یونیورسٹیوں کو ایسی ڈگریاں، ڈپلومے اور لائسنس دینے کا اختیار دیا گیا جن کو بائی لاز یا ضابطے کے مطابق منظور کیا جا چکا ہے یا منظور کیا جا سکتا ہے۔ ۱۸۸۴ء میں انڈین یونیورسٹیز (اعزازی ڈگریز) ایکٹ منظور ہوا اور کلکتے، بمبئی اور مدراس یونیورسٹیوں کو ایل۔ ایل۔ ڈی کی اعزازی سند دینے کا اختیار دیا گیا۔

۱۸۸۲ء میں ایک خاص 'ایکٹ آف انکارپوریشن' کے ذریعے پنجاب یونیورسٹی کا قیام عمل میں آیا۔ اس ایکٹ کا تمام ڈھانچہ ۱۸۵۷ء کے ایکٹوں سے ملتا جلتا ہوا تھا مگر پنجاب یونیورسٹی دوسری یونیورسٹیوں سے بہت سے اہم معاملات میں مختلف تھی۔ اس فرق کو ۱۸۹۷ء – ۱۹۰۲ء کے "ہندوستان میں تعلیمی ترقی کے پنج سالہ تبصرہ" میں مندرجہ ذیل الفاظ میں بیان کیا گیا ہے:

(۱) اس میں ایک فیکلٹی مشرقی علوم کی ہے اور یہ ان امیدواروں کو جنھوں نے آرٹس کے امتحانات کے لیے مقررہ نصاب سے مشابہ نصاب میں انگریزی میں نہیں بلکہ اردو میں تربیت حاصل کی ہے بی، اے، ایم، اے، اور ڈاکٹر آف اورینٹل لرننگ کی اسناد دیتی ہے۔

(۲) سنسکرت، عربی اور فارسی میں یہ جو امتحانات لیتی ہے اس میں یہ ہر کامیاب ہونے والے امیدوار کو مشرقی ادبی خطابات دیتی ہے۔

(۳) یہ دیسی زبانوں میں مہارت اور اعلیٰ قابلیت کے امتحان لیتی ہے۔

(۴) یہ مسلم اور ہندو قانون اور طب کے طالب علموں کو دیسی خطابات دیتی ہے۔

(۵) یہ متعدد اسکولی امتحانات لیتی ہے

(۶) یہ ایک اورینٹل کالج اور ایک لا کالج چلاتی ہے اور سینٹ کی اجازت سے وقتاً فوقتاً ایسے اور اسکول اور کالج چلا سکتی ہے۔

(۷) سینٹ عام طور پر تعلیمی مسائل میں مشورہ دیتی ہے [1]

۱۸۸۷ء میں ایک خاص ایکٹ آف ان کارپوریشن نے الٰہ آباد میں پانچویں ہندوستانی یونیورسٹی قائم کی۔ بقول جناب آر۔ ناتھن:

---

[1] جلد ۱ پیرا ۱۵۲

۱۸۸۷ء میں گورنر جنرل کی کاؤنسل میں الٰہ آباد یونیورسٹی کے انضمام کا ایکٹ پاس ہوا۔ مقامی حکومت نے یونیورسٹی کی ہیئت کا بڑے غور و فکر سے جائزہ لیا اور خاص طور پر اس مسئلے پر غور کیا کہ آیا جرمن یونیورسٹیوں کی طرح اس یونیورسٹی کو بھی امتحانات لینے اور نصاب مقرر کرنے کے ساتھ ساتھ پروفیسروں اور پرائیویٹ استادوں پر مشتمل ایک اسٹاف بھی رکھنا چاہیے۔ اس قسم کی یونیورسٹیوں کی اہمیت کا اعتراف کرتے ہوئے لیفٹیننٹ گورنر نے یہ طے کیا کہ سب سے پہلے یونیورسٹی کو اپنی سرگرمیاں جواب ملک کی ذہنی ترقی میں بتدریج اپنا مقام حاصل کر رہی ہیں تدریس کے طریقوں اور تعلیم کے مقاصد، ملک کی ضرورتوں، حالات اور اس کے رجحان طبع کے مطابق بنانے کی طرف رکھنی چاہئیں۔ ایکٹ یونیورسٹی کے دائرۂ عمل اور اس کی سرگرمیوں پر کوئی پابندی نہیں لگاتا لیکن الٰہ آباد یونیورسٹی ابھی تک تین پہلی یونیورسٹیوں کی پیروی کرتی ہے اور اپنے عمل کو ملحق اداروں میں مقررہ نصاب کو پاس کرنے والے امیدواروں کو اسناد دینے تک محدود رکھتی ہے۔[1]

۵۔ کالج کی تعلیم (۱۸۵۴ء-۱۹۰۲ء)

اوپر کے تذکرے کو دیکھ کر معلوم ہوتا ہے کہ زیر نظر زمانے میں ہندوستان کی پانچوں یونیورسٹیاں الحاق اور محض امتحانات لینے والی تھیں۔ انھوں نے براہ راست پڑھانے کا کام نہیں کیا بلکہ ملحقہ کالجوں میں تعلیم حاصل کرنے والے طالب علموں کی جانچ کرکے اپنے کو مطمئن کر لیا۔ اس لیے ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان یونیورسٹی کی تعلیم کی حالت کا مناسب اندازہ صرف یونیورسٹی کی تاریخ کا مطالعہ کرکے نہیں کیا جا سکتا۔ اس اندازے کے لیے ہمیں اس عہد میں کالج کی تعلیم کے فروغ کو بھی دیکھنا ہوگا۔

(۶) ۱۸۵۴ء سے قبل کالج کی تعلیم

حالاں کہ یونیورسٹیاں قائم ہوتے ہوتے ۱۸۵۷ء شروع ہو چکا تھا لیکن ایسے تعلیمی ادارے جو اپنے آپ کو کالج کہلاتے تھے تقریباً ستر سال پہلے سے موجود تھے۔ اس عہد کے سب سے پرانے

---

[1] کوئنکوئنل ریویو آف دی پراگریس آف ایجوکیشن ان انڈیا ۱۸۹۷ء-۱۹۰۲ء جلد ۱ پیرا ۱۵۴

کالج جیسے کہ کلکتہ مدرسہ اور بنارس سنسکرت کالج حکومت نے قائم کیے تھے۔ یہ عام طور پر قدیم ہندو اور مسلم تعلیمی اداروں کے نمونے پر تھے۔ مغربی علوم پڑھانے والے کالج سب سے پہلے مشنریوں نے قائم کیے۔ جلدی ہی حکومت نے ان کی مثال کی پیروی کی اور جدید طرز کے کالج قائم کرنے شروع کیے۔ خاص طور پر جب کہ کلاسیکوں (کلاسسٹس) اور حامیانِ انگریزی (اینگلیسسٹ) کے مابین تنازعہ ختم ہوگیا۔ جیسا کہ ہم دیکھ چکے ہیں، کلکتہ کا ہندو ودیالیہ وہ واحد کالج تھا جسے ایک کمیٹی چلاتی تھی اور اس کے انتظام میں ہندوستانی بھی شامل تھے۔ یہ آگے چل کر ۱۸۵۴ء میں لارڈ ڈلہوزی کے قائم کیے ہوئے پریسیڈنسی کالج میں مدغم ہوگیا اور اس لیے ۱۸۵۷ء میں کسی ایسے کالج کا وجود نہیں تھا جس کا انتظام خود ہندوستانی کرتے ہوں۔ بہرحال اس بات کی طرف اشارہ کرنا ضروری ہے کہ ہندوستانیوں نے کالج کے قیام میں عام طور پر اور خصوصاً الفنسٹن انسٹی ٹیوٹ بمبئی اور آگرے اور دہلی کے کالجوں کے لیے بڑی فراخ دلی سے چندہ دیا۔

یہ بات بھی یاد رکھنے کی ہے کہ شروع کے یہ ادارے آج کے کالجوں سے بہت مختلف تھے۔ اکثر کالج اُن اسکولوں سے بڑھ کر کالج بنے تھے جن میں انگریزی پڑھائی جاتی تھی اور ایسی کلاسیں ہوتی تھیں جن میں ایک ہی چھت کے نیچے حروفِ تہجی پڑھنے والی جماعت کے ساتھ ساتھ وہ جماعتیں بھی ہوتی تھیں جو شیکسپیر کیلکولس، (علم الاحصار) اسمتھ کی "ویلتھ آف نیشنس" اور رلائن کا درس لیتی تھیں۔[1] ایسا لگتا ہے کہ لفظ کالج اس زمانے میں کچھ بہت صحیح طور پر نہیں استعمال ہوتا تھا۔ اس زمانے میں اس لفظ سے مراد ہوتی تھی "ایک ادارہ جہاں ایک اعلیٰ قسم کی تعلیم دی جاتی ہو۔"

(۷) ۱۸۵۷ء اور ۱۸۸۲ء کے درمیان کالج کی تعلیم کا نشو و نما

نئے معنوں میں کالج ۱۸۵۷ء کے بعد، جب یونیورسٹیاں وجود میں آئیں، شروع ہوئے۔ اس کے بعد سے وہ صرف ان طالب علموں کو اپنے یہاں داخل کرسکتے تھے جنھوں نے الحاقی یونیورسٹی کے داخلے کا امتحان پاس کرلیا ہو۔ ان کالجوں کا نصاب بھی وہی ہوتا تھا جو یونیورسٹی کا تجویز کیا ہوا ہوتا تھا۔ مختصر یہ کہ کالج اب یونیورسٹیوں کا جزو لاینفک بن گئے تھے اور یونیورسٹیوں کی طرف سے علوم کی

---

[1] رپورٹ آف دی انڈین ایجوکیشن کمیشن، صفحہ ۱۸

اعلیٰ تعلیم دیتے تھے۔

یونیورسٹیوں کے قیام اور انڈین ایجوکیشن کمیشن کے درمیانی پچیس برسوں میں کالجوں کا فروغ خاصی تیز رفتاری سے ہوا۔ یہ کچھ تو ثانوی تعلیم کی تیز رفتار ترقی اور کچھ حکومت کی وافر ہمت افزائی کی وجہ سے تھا۔ یونیورسٹیوں کے پہلے میٹریکولیشن امتحانوں میں صرف ۲۱۹ طالب علم کامیاب قرار دیے گئے۔[1] لیکن ۸۲-۱۸۸۱ء میں صرف برطانوی ہندسے ۷۴۲۹ طالب علم میٹریکولیشن کے امتحان میں بیٹھے اور ان میں سے ۲۷۷۸ کامیاب ہوئے۔ اس زمانے میں میٹریکولیشن پاس کرنے والے امیدواروں کی بہت بڑی تعداد یونیورسٹیوں میں داخلہ چاہتی تھی۔ اس کا خاص سبب وہ مادی فائدے تھے جو یونیورسٹی کی سندیں رکھنے والوں کو حاصل ہو سکتے تھے۔ اس سب کا نتیجہ یہ ہوا کہ ۱۸۵۷ء اور ۱۸۸۲ء کے درمیان کالجوں اور اس کے ساتھ ان میں داخلوں کی تعداد میں بہت اضافہ ہوگیا۔ مندرجہ ذیل اعداد و شمار ۱۸۵۷ء اور ۱۸۸۲ء میں کالجوں میں داخلوں کا موازنہ پیش کرتے ہیں۔

صوبہ	۱۸۵۷ء میں کالجوں کی تعداد	۱۸۸۲ء میں کالجوں کی تعداد
بنگال	۱۵	۲۷
بمبئی	۳	۶
شمالی مغربی صوبہ	۵	۱۱
مدراس	۴	۲۵
پنجاب	۰	۲
سنٹرل پراونس	۰	۱
میزان	۲۷	۷۲

اس عہد کا ایک اور پہلو جو قابلِ توجہ ہے، وہ ہے کالجوں کے براہِ راست انتظام میں نجی ہندوستانی تنظیموں کا دخل۔ ۱۸۵۷ء میں بھی ہندوستانی ۵ امدادی کالج، دو شمالی مغربی صوبے میں اور تین مدراس میں چلا رہے تھے۔ شمالی مغربی صوبے میں دو کالجوں میں ایک لکھنؤ کا کیننگ کالج

[1] کلکتہ یونیورسٹی ۱۶۲ (۱۸۵۷ء میں)، بمبئی یونیورسٹی ۲۱ (۱۸۵۹ء میں)، اور مدراس یونیورسٹی ۳۶ (۱۸۵۷ء میں)

اور دوسرا علی گڑھ کا محمڈن اینگلو اورینٹل کالج تھا۔ بعد کو یہ دونوں یونیورسٹیاں بن گئے۔ مدراس کے تین کالج تھے۔ پچایپّا کالج اور وزیانگرم اور ٹن نیولی کے ہندو کالج۔ پچایپّا کا کالج پہلے ایک اسکول تھا۔ یہ اسکول ایک ہندو رئیس پچی اپّا کے ورثہ سے کار خیر کے سرمائے سے بنا تھا۔ وزیانگرم کالج پہلے ۱۸۵۷ء میں ہز ہائی نس مہاراجہ آف وزیانگرم کے بنائے ہوئے ایک اسکول کی حیثیت سے قائم ہوا تھا اور ٹن نیولی کالج کی بنیاد ۱۸۶۱ء میں پڑی تھی۔ بہرحال یہ بات یاد رکھنی چاہیے کہ اس زمانے میں ہندوستانی اوّل درجے کے کالجوں کے پرنسپل ہونے کے لائق نہیں سمجھے جاتے تھے اور کالجوں کے پرنسپل عام طور پر یوروپین ہوا کرتے تھے۔

۸۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات

انڈین ایجوکیشن کمیشن رپورٹ نے یونیورسٹی کی تعلیم کی ترقی کے لیے کچھ نہیں کیا۔ کمیشن کے تقرر کے سرکاری ریزولیوشن میں یہ بات کہی گئی تھی کہ "کمیشن کے لیے ضروری نہیں ہے کہ وہ ان ہندوستانی یونیورسٹیوں کی عام حالت کی تحقیق کرے جنھیں کالج کے معیار کی تعلیم میں دل چسپی رکھنے والی تمام طبقوں پر مشتمل کارپوریشن چلاتی ہیں" اور یہ کہ ان کی کارگزاریوں کے نتائج کا اندازہ خصوصی تحقیقات کے بغیر بھی لگایا جا سکتا ہے۔ کمیشن کو پروفیشنل کالجوں کے مطالعے سے منع اس بنا پر کر دیا گیا تھا کہ اس سے ان کا کام "غیر ضروری طور پر بڑھ جائے گا" اسی لیے کمیشن کالج کی تعلیم کے مسائل کا مطالعہ تفصیلی طور پر نہیں کر سکا اور اس بنا پر اس موضوع پر اس کی سفارشات اتنی اہم نہیں ہیں جتنی کہ ابتدائی اور ثانوی تعلیم کے موضوع پر۔

(۹) ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان کالجوں کا فروغ

حالاں کہ کالج کی تعلیم سے متعلق کمیشن کی سفارشات بذاتِ خود بہت اہمیت نہیں رکھتی تھیں مگر دوسرے معاملات سے متعلق اس کی سفارشات نے بالواسطہ طور پر کالج کی تعلیم پر دو طریقوں سے اثر ڈالا:

(الف) اوّل یہ کہ سفارشات نے ثانوی تعلیم کو زبردست فروغ دیا۔ مگر چوں کہ ثانوی منزل کی اعلیٰ جماعتوں میں طرح طرح کے مضامین کا کوئی انتظام نہیں تھا اس لیے ثانوی اسکولوں کے اکثر طالب علم اپنے آپ کو میٹریکولیشن کے امتحان کے لیے تیار کرتے تھے۔ مزید یہ کہ میٹریکولیشن

پاس کرنے والے طالب علموں کی خاصی بڑی تعداد کالجوں میں داخلہ لیتی تھی۔ اس کی کچھ وجہ تو یہ حقیقت تھی کہ منفعت بخش سرکاری ملازمتیں یونیورسٹی ڈگریاں رکھنے والوں کو آسانی سے مل جایا کرتی تھیں اور دوسرا سبب یہ بھی تھا کہ کالج میں داخلہ لینے کے علاوہ ان طالب علموں کے سامنے کوئی دوسرا راستہ تھا ہی نہیں اس کا نتیجہ یہ ہوا کہ کالجوں میں داخلوں کی تعداد میں سال بہ سال خاصا اضافہ ہوتا گیا۔

(ب) دوم یہ کہ کمیشن کی سفارشات نے ایک ایسا پس منظر تیار کردیا جس میں نجی ہندوستانی تنظیم پنپ سکی۔ جیسا کہ ہم دیکھ چکے ہیں ۱۸۸۲ء میں کالج کی تعلیم میں مشنری تنظیمیں آگے آگے تھیں لیکن کمیشن کی رپورٹ کے بعد صورت حال بدلنا شروع ہوئی۔ مشنری اداروں کی رفتار ترقی سست ہوگئی اور ہندوستانی انتظام میں چلنے والے تعلیمی ادارے بڑی تعداد میں میدان میں آگئے۔ ۰۲-۱۹۰۱ء میں برطانوی ہند میں مشنریوں کے ۳۷ کالجوں کے مقابلے میں ہندوستانیوں کے ۴۲ آرٹس کالج تھے۔ اگر اس زمانے میں جنرل ایجوکیشن کے کالجوں کی تعداد میں بہت تیزی سے اضافہ ہوا تو یہ تعجب کی کوئی بات نہیں ہے۔ ۰۲-۱۹۰۱ء میں کالجوں اور ان میں پڑھنے والے طالب علموں کی تعداد مندرجہ ذیل تھی:۔

	اداروں کی تعداد	طالب علموں کی تعداد
آرٹس کالج		
انگریزی	۱۴۰	۱۷۰۴۸
اورینٹل	۵	۵۰۲
پروفیشنل کالج		
لاء کالج	۳۰	۲۷۶۷
طب	۴	۱۴۶۶
انجینیرنگ	۴	۸۶۵
معلمی	۵	۱۹۰
زراعت	۳	۷۰
میزان	۱۹۱	۲۲۹۰۹

مندرجہ بالا اعداد و شمار میں یہ دیکھا جا سکتا ہے کہ سب سے زیادہ اضافہ آرٹس کالجوں کی تعداد میں ہوا۔ یہ زیادہ تر HARE کے ہندو ودیالیہ کے قسم کے تھے یعنی ایسے کالج تھے جو زیادہ تر ادبی نصاب پڑھاتے تھے اور انگریزی، تاریخ و ادب جیسے مضامین میں اچھی خاصی تعلیم دیتے تھے۔ مگر ان میں سائنسی مضامین کے مطالعہ کی بہت کم سہولیتیں ہوتی تھیں۔ اعداد و شمار سے یہ بات بھی صاف نظر آتی ہے کہ پروفیشنل کالجوں کی تعداد بہت کم تھی۔ سب سے زیادہ مقبول پیشہ ورانہ کورس قانون کا تھا جس میں طالب علموں کی تعداد ۲۷۶۷ تھی۔ دوسرے نمبر پر طبیہ کالج تھے جن میں پڑھنے والوں کی تعداد ۱۴۶۶ تھی۔ اس کے بعد انجینئرنگ کالج تھے جن میں ۸۶۵ طالب علم تعلیم حاصل کرتے تھے۔ مذکورہ تین پیشوں میں پیشہ ورانہ تعلیم حاصل کرنے والے کل طلبا میں سے تقریباً نوے فی صدی طالب علم تھے اس لیے بحیثیت مجموعی یہ بات واضح ہو گئی ہوگی کہ ۱۹۰۱-۲ء میں کالج کی تعلیم زیادہ تر ادب کی تعلیم تھی اور یہ کہ پیشوں میں سفید پوشی والے یعنی وکالت اور ڈاکٹری کے پیشے سب سے زیادہ مقبول تھے۔ ہندوستان اس وقت اقتصادی طور پر ایک پس ماندہ ملک تھا، اسے اپنی صنعتوں کے وسیع نشوونما کی ضرورت تھی اور اس مقصد کو حاصل کرنے کے لیے ضرورت تھی بڑے پیمانے پر صنعتی اور تکنیکی تعلیم کی۔ لیکن مندرجہ بالا اعداد و شمار سے پتہ چلتا ہے کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ہندوستان نے اعلیٰ تعلیم میں ترقی تو کی مگر قوم کی ضرورتوں کے مطابق نہیں بلکہ حکومت کی ضرورتوں اور اعلیٰ طبقوں کے مذاق کے مطابق۔

۱۰۔ کالج کی تعلیم کے عیوب (۱۸۵۴ء – ۱۹۰۲ء)

۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان کالج کی تعلیم کے نظام میں بعض بڑے عیوب پیدا ہو گئے تھے اور صدی کے آخر میں حکومت اور رائے عامہ کے لیڈروں کے لیے یہ کافی پریشانی کا سبب بن گئے تھے۔ ان میں سے کچھ عیوب کے بارے میں کوئی اختلاف نہیں تھا۔ مثال کے طور پر لبرل تعلیم کے ناہموار اور غیر متوازن فروغ اور پیشہ ورانہ تعلیم کی طرف سے عام طور پر اور صنعتی اور تکنیکی تعلیم کی طرف سے خصوصاً بے توجہی جس کا ذکر پہلے کیا جا چکا ہے۔ اس میں ہندو سماج کے مختلف فرقوں یا مختلف مذہبوں کے ماننے والوں میں اعلیٰ تعلیم کی ناہموار ترقی کا اضافہ کیا جا سکتا ہے۔ مسلمانوں میں لڑکیوں کی تعلیم کا سرے سے نہ ہونا اور بہت کم تعداد میں ہندو لڑکیوں کا کالج کی تعلیم میں اضافہ کرنا دوسرا اہم عیب تھا۔ یہ وہ عیوب تھے جن پر سب متفق تھے اور ان کی بہت

یا انھیں دور کرنے کے طریقوں کے بارے میں کسی قسم کا کوئی تنازعہ یا اختلاف موجود نہیں تھا۔ مگر کچھ ایسے عیوب بھی تھے جن کے بارے میں رایوں میں واضح اختلاف تھا۔ اصل کشمکش سرکاری اور غیر سرکاری نقطۂ نظر کے درمیان پیدا ہوئی۔ جو ہندوستان میں قومی رائے عامہ کے وجود میں آنے اور خاص طور پر ۱۸۸۵ء میں انڈین نیشنل کانگریس کے قیام کے بعد اور زیادہ وسیع اور شدید ہوگئیں۔ جو اختلافات خاص طور پر قابل ذکر ہیں وہ یہ ہیں (الف) یونیورسٹی کی منزل میں نئی ہندوستانی زبانوں کے مطالعہ کے بارے میں شدید اور طویل تنازعات (ب) نئی ہندوستانی زبانوں کے ذریعے اعلیٰ پیشہ ورانہ تعلیم دینے کے تجربے (ج) ۱۸۵۴ء سے اور خاص طور پر ۱۸۸۲ء کے بعد کالج کی تعلیم کے تیز رفتار فروغ (خصوصاً نجی ہندوستانی انتظام کے تحت ہونے والی ترقی) پر ردِ عمل۔

(الف) یونیورسٹی کی منزل پر نئی ہندوستانی زبانوں کی طرف سے بے التفاتی: اس عہد میں یونیورسٹی ایجوکیشن کی ایک بڑی خرابی جس نے بڑے تنازعات کی صورت اختیار کرلی وہ یہ تھی کہ نئی ہندوستانی زبانوں کی طرف سے بے توجہی برتی گئی۔ یہ بات یاد ہوگی کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے تجویز کیا تھا کہ "مجوزہ یونیورسٹیوں میں اِن زبانوں کے لیے پروفیسر شپ قائم کی جانی چاہئیں۔ اس سے ان زبانوں کے فروغ کے لیے بڑی ہمت افزائی ہوگی۔" اس لیے قدرتی طور پر یہ توقع تھی کہ یونیورسٹیاں جن ہندوستانی زبانوں میں پروفیسر شپ قائم کریں گی اور ان زبانوں کو اتنا فروغ دیں گی کہ تمام مدارج تعلیم میں انہیں جلد از جلد ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کیا جاسکے لیکن بدقسمتی سے یہ توقعات کبھی پوری نہیں ہوئیں۔ جیسا کہ بیان کیا جا چکا ہے کہ نئی یونیورسٹیاں امتحانات لینے والی تنظیمیں تھیں اور تدریس کا کام کرنے کے لیے پروفیسروں کے تقرر کا اختیار انھیں حاصل نہیں تھا۔ مگر ان کے لیے پھر بھی یہ ممکن تھا کہ وہ جدید ہندوستانی زبانوں میں امتحانات لیے جانے کا انتظام کریں تاکہ کم از کم ملحقہ کالجوں میں ان کی تدریس ہونے لگے۔ شروع میں یہ انتظام کیا گیا مگر بہت جلد مخالفت کی ہوائیں چلنے لگیں اور سوائے مدراس کے جدید ہندوستانی زبانیں یا تو یونیورسٹی کے نصابات سے سرے سے نکال ہی دی گئیں یا پھر اس میں ان کی حیثیت انتہائی غیر اہم رکھی گئی۔ یہ بات انڈین یونیورسٹیز کمیشن ۱۹۰۲ء کی رپورٹ سے واضح ہو جاتی ہے۔ یونیورسٹی کے جو نصاب کمیشن نے اپنی رپورٹ کے صفحات ۲۱ تا ۲۴ پر دیے ہیں ان کے تجزیے سے یہ معلوم کیا جا سکتا ہے کہ،

(i) " انٹرنس " امتحان کے چار لازمی مضامین میں سے ایک زبان دوم بھی تھی۔ زبان دوم کی تعریف اس طرح کی گئی تھی (الف) ایک مشرقی یا یوروپین کلاسیکی زبان یا (ب) ایک ہندوستانی یا براعظم یورپ کی کوئی ورناکیولر زبان۔ الٰہ آباد اور پنجاب یونیورسٹیوں میں کسی دیسی زبان کو اختیاری مضمون نہیں رکھا گیا البتہ پنجاب میں امیدوار کو ایک پانچواں اختیاری مضمون لینے کی اجازت تھی۔ یہ مضمون کوئی دیسی زبان بھی ہوسکتی تھی یا ابتدائی سائنس یا دوسری کلاسیکی زبان بھی ہوسکتی تھی۔

(ii) انٹرمیجیٹ امتحان میں ایک " زبان دوم " لازمی تھی جس کی تعریف ان الفاظ میں کی گئی تھی۔ " ایک مشرقی یا مغربی کلاسیکی یا جدید یوروپین زبان " صرف مدراس یونیورسٹی نے امیدوار کو نئی ہندوستانی زبان لینے کا اختیار دے رکھا تھا۔

(iii) بی۔ اے۔ کے امتحان میں بھی صرف مدراس یونیورسٹی ہی میں جدید ہندوستانی زبانیں کلاسیکی زبانوں کے ساتھ اختیاری تھیں۔

اس بیان سے یہ بات صاف ہوگئی کہ سوائے مدراس کے سب جگہ یونیورسٹیوں کے عام نصابوں میں نئی ہندوستانی زبانوں کے مطالعے کو نظرانداز کیا گیا تھا۔ یہ اُن اہم اسباب میں سے تھا جن کی وجہ سے ہندوستانی زبانوں کا ارتقا بہت سست ہوا اور عوام اور یونیورسٹیوں میں پڑھے ہوئے دانش وروں کے درمیان ایک مذہبی خلیج حائل ہوگئی۔

(ب) یونیورسٹی کی سطح پر جونیئر کورسس میں ذریعۂ تعلیم : کالج کی منزل پر ذریعۂ تعلیم کا مسئلہ اس عہد میں اٹھا ہی نہیں کیوں کہ ڈیپارٹمنٹ کے حکام جن کا اثر و رسوخ یونیورسٹیوں پر سب سے زیادہ تھا جدید ہندوستانی زبانوں کو اس قابل ہی نہیں سمجھتے تھے کہ انھیں یونیورسٹی میں ایک مضمون کی حیثیت سے پڑھایا جائے۔ اس وقت ہندوستانی زبانوں کو کالج کی منزل پر ذریعۂ تعلیم بنانے کی تجویز کا کوئی موقع بھی نہیں تھا۔ بہرحال اس عہد کی ایک بات خاص توجہ کی مستحق ہے۔ جیسا کہ تیسرے باب میں بیان کیا جا چکا ہے بمبئی اور کلکتے میں میڈیکل اسکول تھے جن میں جدید ہندوستانی زبانوں کے ذریعے تعلیم دی جاتی تھی مگر یہ نصاب میڈیکل کالجوں میں انگریزی زبان کے ڈگری نصاب کے مقابلے میں کمتر معیار کے تھے اور اس کا مقصد میڈیکل ڈیپارٹمنٹ کی ماتحت آسامیوں کے لیے افسروں کی بھرتی تھا۔ بہرحال ان کی وجہ سے ایک بہت مفید کام ہوگیا یعنی طب کی بہت سی کتابیں جدید ہندوستانی زبانوں میں آگئیں۔ مثال کے طور پر بمبئی کے گرانٹ میڈیکل کالج میں مشہور و معروف ڈاکٹروں نے تمام طبی مضامین کی کتابیں مراٹھی زبان

میں لکھیں۔ طب کی نچلی جماعتوں میں مراٹھی (اور بعد کو گجراتی) زبان میں تعلیم دی جاتی تھی جس کا معیار بہت بلند تھا۔ اس کورس کو مقبول بنانے کے لیے شری جگناتھ شنکر سیٹھ اور کچھ دوسرے افراد نے طلبا کے لیے متعدد وظیفے اور انعامات رکھے مگر جدید ہندوستانی زبانوں کی طرف سے عام بے توجہی کی وجہ سے، جو اس زمانے کی بڑی نمایاں خصوصیت تھی، مراٹھی اور گجراتی زبانوں کے ذریعے طب کی معیاری تعلیم دینے کی ساری کوششیں ڈیپارٹمنٹ کے حکام کی نظروں میں قابلِ ملامت رہیں اور بالآخر طب کے وہ نصاب جن میں ذریعہ تعلیم مادری زبانیں تھیں ۱۸۸۰ء تک بند ہو گئے۔ اس طرح ایک عظیم اور اہم تجربے کو ضایع کر دیا گیا۔ اگر شروع کے ان تجربات کو سلیقے سے کیا جاتا تو یونیورسٹی کی منزل پر ذریعہ تعلیم کا مسئلہ ہندوستان میں بہت پہلے قابلِ اطمینان طور پر حل ہو چکا ہوتا۔

(ج) کالج کی تعلیم کی تیز رفتار ترقی خصوصاً نجی ہندوستانی انتظام میں ۱۸۸۲ — ۱۹۰۲ء

اس عہد میں کالج کی تعلیم کے فروغ میں ایک اور عیب یہ پیدا ہو گیا کہ ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ہونے والی تیز رفتار توسیع کی وجہ سے تعلیم کا معیار گر گیا۔ مگر اس عیب کو مختلف ماہرین تعلیم نے مختلف نقطۂ نظر سے دیکھا۔ کچھ ماہرین کا خیال تھا کہ اصل عیب یہی توسیع تھی۔ وہ سمجھتے تھے کہ یہ توسیع معیار قابلیت کو جو تعداد کے مقابلے میں زیادہ اہم ہے قربان کر کے کی جا رہی ہے۔ مفکرین کی اس جماعت میں زیادہ تر سرکاری حکام اور مشنری تھے۔ ان کے نقطۂ نظر کو کلکتہ یونیورسٹی کمیشن کے مندرجہ ذیل الفاظ میں بیان کیا جا سکتا ہے۔

> درحقیقت اُن کی (یعنی انڈین ایجوکیشن کمیشن کی) اس منزل پر حکومت کے اخراجات کو کم کرنے اور مقامی اور نجی کوششوں کی حوصلہ افزائی کرنے کی یہ خاص پالیسی، بنیادی طور پر کالجوں کی ذہنی توانائی کو مضبوط اور عمیق بنانے کے مقصد سے ہم آہنگ نہیں تھی۔ ان کی تجویز کی ہوئی پالیسی کا لازمی نتیجہ یہ ہوا کہ نشو و نما میں گہرائی اور مضبوطی کے بجائے پھیلاؤ بڑھتا گیا اور ان کی اس پالیسی کی بنا پر لگلے بیس برسوں میں جو کالج وجود میں آئے وہ کمزور تھے۔ ان کا عملہ ناکافی تھا اور یہ طالب علموں کی ضرورتوں کی طرف انفرادی توجہ بھی نہیں کر سکتے تھے اور نہ ہی یہ علمی اور ادبی مضامین کے وہ متنوع نصاب ہی مہیا کر سکتے تھے جو بنگال کے صحت مند نشو و نما کے لیے ضروری تھے۔ ۱۸۸۲ء کے بعد کے بیس برسوں کی خصوصیت کالجوں کا تیز رفتار قیام تھا جن کا انحصار زیادہ تر

یا پورے طور پر فیسوں پر تھا اور یہ درس وتدریس کے مرکزوں کے بجائے امتحان کی تیاری کرانے والے اداروں کی طرح چلتے تھے[۱]

دوسری طرف زیادہ تر ہندوستانیوں پر مشتمل ماہرین تعلیم کی ایک جماعت تھی جو سمجھتی تھی کہ ترقی کی جد وجہد میں لگے ہوئے ایک ملک کے لیے پڑھے لکھوں کی تعداد میں اضافہ معیار کے بلند کرنے کے مقابلے میں زیادہ اہم ہے۔ اس نقطۂ نظر کو جی۔ کے۔ گوکھلے کے الفاظ میں بڑی اچھی طرح بیان کیا جاسکتا ہے،

حکومت کو یہ نہیں سوچنا چاہیے کہ چند کالجوں میں دی جانے والی تعلیم جب تک اس وقت کی اعلیٰ ترین تعلیم نہ ہوگی بیکار اور مضرت رساں ثابت ہوگی۔ ہمارے گریجوئیٹوں کی ذہنی کامیابیوں کو تعلیم کی افادیت کی واحد اور اہم ترین کسوٹی بھی نہیں سمجھنا چاہیے۔ میں سمجھتا ہوں، مائی لارڈ، اور یہ میرا محکم عقیدہ ہے کہ ہندوستان کے موجودہ حالات میں مغربی تعلیم تمام تر قابل ذکر بھی ہے اور مفید بھی۔ موجودہ حالات میں اگر یہ اعلیٰ ترین ہو سکتی ہے تو یہ اور بھی اچھا ہے لیکن اگر یہ اعلیٰ ترین بھی نہیں ہے تب بھی اسے محض اس بنیاد پر رد نہیں کر دینا چاہیے۔ کسی قوم کی زندگی چاہے وہ سیاسی ہو یا سماجی، صنعتی ہو یا ذہنی ایک نامیاتی کل ہوتی ہے اور کسی ایک رخ میں کسی نمایاں ترقی کی توقع اس وقت تک نہیں کرنی چاہیے جب تک کہ عوام کو اپنی سرگرمیوں کے لیے ہر جہت حرکت کا آزادانہ موقع نہ ملے۔ میرے نزدیک ہندوستان کے موجودہ حالات میں مغربی تعلیم کا عظیم ترین کام علم کا فروغ اور مغرب کی زندگی کے کردار و افکار کی اعلیٰ ترین اور بہترین خصوصیات کو رچانا بسانا نہیں ہے بلکہ ہندوستانی ذہن کو فرسودہ نظریات کی غلامی سے نجات دلانا ہے۔ اس مقصد کے لیے اعلیٰ ترین ہی نہیں بلکہ سبھی مغربی تعلیم مفید ہے[۲]

اسی لیے ہندوستان میں ۲-۱۹۰۱ء تک کی یونیورسٹی اور کالج کی تعلیم جو قلموں تصویر پیش

---

[۱] "رپورٹ" جلد ۱ صفحات ۵۹-۶۰

[۲] "اسپیچز" صفحات ۲۵-۲۲۴

کرتی ہے۔ ایک طرف تو کالج کی تعلیم میں خاصی توسیع ہوئی تھی جس سے ہندوستانی زندگی کی ہر شاخ میں ایک حقیقی نشاۃ ثانیہ کا جنم ہو رہا تھا، دوسری طرف کالجوں کی کارکردگی کچھ بہت اعلیٰ نہیں تھی اور جدید ہندوستانی زبانوں کی طرف سے بے توجہی اور لبرل ایجوکیشن کے بے ہنگم ارتقاء وغیرہ جیسی بڑی بڑی خرابیاں پیدا ہوگئی تھیں۔ جیسا کہ ہم ساتویں باب میں دیکھیں گے کہ اس ناخوشگوار صورتِ حال نے اس وقت جب لارڈ کرزن نے اصلاحِ تعلیم کی اپنی مہم شروع کی، حکام اور دوسرے افراد کے درمیان بڑے سنجیدہ تنازعات پیدا کر دیے۔ خصوصاً اس وجہ سے کہ طرفین میں نہ تو برائیوں کی ماہیت پر اتفاق تھا اور نہ ہی ان پر قابو پانے کے طریقوں پر۔

۱۱۔ ثانوی تعلیم کی توسیع (۱۸۵۴ء - ۱۹۰۲ء)

۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ثانوی تعلیم کی تاریخ، کالج کی تعلیم کی تاریخ جیسی ہی ہے۔ ایک طرف توسیع، دوسری طرف خرابیاں ایک مخلوط تصویر پیش کرتی ہیں۔

(الف) ثانوی تعلیم کی توسیع (۱۸۵۴ء — ۱۸۸۲ء) ۱۸۵۴ء کی دستاویز آنے کے فوراً بعد ثانوی اسکولوں کی تعداد میں اضافے کا ایک دور شروع ہوا۔ اس تحریک کی قیادت قدرتی طور پر نئے قائم کیے گئے ڈیپارٹمنٹس آف پبلک انسٹرکشن (شعبۂ تعلیم) کے ہاتھوں میں آئی۔ انگریزی تعلیم کے لیے بڑھتے ہوئے مطالبے اور حکومتِ ہند کی عطا کی ہوئی امدادوں نے ان کے کام کے لیے بڑی آسانیاں فراہم کر دیں۔ اس لیے ۱۸۵۴ء اور ۱۸۷۰ء کے درمیان براہِ راست حکومت کے چلائے ہوئے ثانوی اسکولوں کی تعداد بہت بڑھ گئی۔ البتہ ۱۸۷۰ء میں حکومت کی پالیسی میں تھوڑی سی تبدیلی ہوئی۔ ۱۸۶۵ء - ۷۰ء میں ہندوستان کی تعلیمی ترقی کے یکے بعد دیگرے جو جائزے لیے گئے تھے انھوں نے عوام میں ابتدائی تعلیم کے فروغ کی ضرورت پر زور دیا تھا جس کا نتیجہ یہ ہوا تھا کہ ثانوی تعلیم کے فروغ کی ساری کوششیں دھیمی پڑ گئی تھیں۔ مگر اس دھیمے پن کے باوجود سرکاری ثانوی اسکولوں کی تعداد ۱۸۵۵ء کے ۱۶۹ اسکولوں (طالب علموں کی تعداد ۱۸۳۳۵) کے مقابلے میں ۱۸۸۲ء میں ۱۳۶۳ (طالب علموں کی تعداد ۴۴۶۰۵) ہوگئی[1] مگر بہر حال سرکاری کوششوں کے اس دھیمے پن پر تاسف کی ضرورت نہیں ہے۔ یہ بات یاد

---

[1] انڈین ایجوکیشن کمیشن۔ جنرل ٹیبل ۱۔ اے

رہے کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے گرانٹ ان ایڈ کے نظام پر بڑا زور دیا تھا اس لیے ہر صوبائی حکومت نے گرانٹ ان ایڈ کے ضابطے بنائے اور نجی تنظیموں کی امداد کے لیے بجٹ میں کافی رقم رکھی گئی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ نجی ثانوی اسکول کھلے، ان کی تعداد میں بڑی تیزی سے اضافہ ہوا اور چند ہی برسوں میں سرکاری کوششوں کی کمی پوری ہی نہیں ہوئی بلکہ ان میں اضافہ ہوگیا۔

اس عہد کا ایک پہلو خصوصی توجہ کے لائق ہے۔ ووڈ کی دستاویز کے فوراً بعد کے چند برسوں میں ثانوی منزل کی تعلیم میں نجی تنظیمیں زیادہ تر مشنریوں تک محدود تھیں مگر چند ہی برسوں کے اندر ہندوستانیوں نے بڑی تعداد میں اس طرف رُخ کیا۔ یہاں تک کہ ۱۸۸۲ء میں نجی تعلیم کا بڑا حصہ ہندوستانی تنظیم میں چلنے والے اسکولوں کا ہوگیا۔[1]

مدراس میں مشنری تنظیم دوسری تمام جگہوں کے مقابلے میں زیادہ پھیلی ہوئی تھی۔ ہندوستانی تنظیم یہاں بھی اس سے کچھ آگے بڑھ گئی۔ بمبئی میں بھی خاصی بڑھ چکی تھی اور دوسرے صوبوں میں اس کی ترقی کا آغاز ہوگیا تھا۔ مگر یہاں پر بھی یہ بات قابلِ توجہ ہے کہ اس شروع کے زمانے میں بھی ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے انگریزی اسکولوں کی تعداد باقی تمام دوسری غیر سرکاری ایجنسیوں کے چلائے ہوئے اسکولوں کے مقابلے میں دوگنی تھی۔

(ب) ثانوی تعلیم کی توسیع سے متعلق انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات:۔

۱۸۸۲ء میں جب انڈین ایجوکیشن کمیشن کا تقرر ہوا تو اُسے ثانوی تعلیم کی توسیع سے متعلق دو اہم سفارشیں کرنی پڑیں (اوّل) اسے ثانوی تعلیم کی اور زیادہ تیز رفتار توسیع کے ذرائع اور طریقے تجویز کرنے پڑے۔ اس میں شبہ نہیں کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۸۸۲ء کے درمیان ثانوی اسکول اور ان میں طالب علموں کی تعداد میں اضافے کی رفتار بہت تیز رہی۔ مگر اسی زمانے میں انگریزی تعلیم کا ذوق و شوق اتنی تیزی سے بڑھا کہ ثانوی تعلیم کی تیز تر توسیع ناگزیر نظر آنے لگی۔ (دوم) کمیشن کو ثانوی تعلیم کی توسیع کے لیے بہترین ایجنسی بھی تجویز کرنی پڑی۔ اس زمانے میں اس موضوع پر تعلیم سے دل چسپی رکھنے والوں کی رایوں میں زبردست اختلاف تھا۔ ایک نقطۂ نظر یہ تھا کہ حکومت کو براہِ راست اپنے انتظام میں چلنے والے ثانوی مدرسوں کی تعداد بڑھانی چاہیے

---

[1] دوسروں کے انتظام میں چلنے والے ۷۵۰، (طالب علموں کی تعداد ۴۸۷۷۴۲) اسکولوں کے مقابلے میں ہندوستانی منتظمین کی نگرانی میں چلنے والے اسکولوں کی تعداد ۱۳۴۱ تھی اور ان میں ۴۲۴۸۲۷ طالب علم پڑھتے تھے۔

کیوں کہ یہ اسکول نجی اسکولوں کے مقابلے میں زیادہ کارگزار ہوتے تھے۔ دوسری طرف اس نقطۂ نظر کے رکھنے والوں کی بھی بہت بڑی تعداد تھی جو مختلف بنیادوں پر یہ کہتی تھی کہ ثانوی تعلیم کی توسیع کے ایک مؤثر ذریعے کی حیثیت سے نجی تنظیم اور خصوصاً نجی ہندوستانی تنظیم کی ہمت افزائی کی جانی چاہیے۔ پہلی بات تو یہ تھی کہ چوں کہ نجی تنظیم کے اسکول فیس کم لیتے تھے اس لیے یہ عوام کے غریب حلقوں میں تعلیم کی اشاعت زیادہ کر سکتے تھے۔ دوسرے یہ کہ انھیں دی جانے والی گرانٹ ان ایڈ کی رقم سرکاری اسکولوں کو براہِ راست چلانے کے صرفے سے کہیں کم تھی۔ اس لیے اس بات پر زور دیا گیا کہ عوام میں نسبتاً کم مدت اور کم خرچ میں ثانوی تعلیم کو فروغ دینے کے لیے سرکاری تنظیم کے مقابلے میں نجی اداروں کو ترجیح ملنی چاہیے۔

کمیشن کا خیال تھا کہ جہاں تک ممکن ہو حکومت کو ثانوی اسکولوں کے انتظام سے خود دست کش ہو جانا چاہیے اور نجی تنظیم کی ہمت افزائی کرنی چاہیے۔ اس کی یہ بھی رائے تھی کہ حکومت کا ثانوی تعلیم سے تعلق اس تعلق سے مختلف تھا جو اُسے ابتدائی تعلیم سے تھا۔ ابتدائی تعلیم کا انتظام کرنا حکومت کا فرض تھا۔ اور اگر لوگ تعلیم کو حاصل کرنے پر آمادہ نہ ہوں تو قانون کے ذریعہ تعلیم کو لازمی بنایا جاسکتا تھا۔ نتیجے کے طور پر حکومت کا یہ بھی فرض تھا کہ وہ صرف ان ہی جگہوں میں نہیں جہاں لوگ اس کا مطالبہ کریں بلکہ ان تمام مقامات پر بھی جہاں ان کی ضرورت ہو ابتدائی اسکول فراہم کرے۔ دوسری طرف ثانوی تعلیم کا حکومت پر اتنا زیادہ حق نہیں تھا۔ براہِ راست ثانوی تعلیم کا انتظام کرنے کی کوئی اخلاقی یا قانونی پابندی حکومت پر عائد نہیں ہوتی تھی البتہ یہ ان تمام کوششوں کی ہمت افزائی پر مجبور تھی جو عوام خود اپنی تعلیم کے لیے کرتے۔ اس لیے کمیشن نے تجویز کیا کہ ثانوی تعلیم جہاں تک ممکن ہو گرانٹ ان ایڈ کی بنیاد پر فراہم کی جانی چاہیے اور حکومت کو جتنی جلدی ممکن ہو ثانوی اسکولوں کے براہِ راست انتظام سے دست کش ہو جانا چاہیے۔

کمیشن کی اس بنیادی سفارش نے جو ۱۸۵۴ء کی دستاویز سے بالکل ہم آہنگ تھی مندرجہ ذیل مسائل اُٹھائے:۔

(الف) ان ثانوی اسکولوں کا مستقبل کیا ہو جو حکومت اس وقت چلا رہی ہے؟

(ب) اُن مقامات پر کیا ہوگا جہاں کے لوگ گرانٹ ان ایڈ کی بنیاد پر اسکولوں کو چلاتے رہنے کے لیے کافی ترقی یافتہ اور دولت مند نہ ہوں؟

پہلے مسئلے کے سلسلے میں کمیشن نے سفارش کی کہ حکومت کو چاہیے کہ وہ سرکاری ثانوی

اسکولوں کو اس شرط پر بتدریج کسی غیر سرکاری ایجنسی کے حوالے کر دے کہ وہ ان اسکولوں کی کارکردگی اور ان کے استحکام کی ضامن ہوگی۔ دوسرے مسئلے کے بارے میں کمیشن کا خیال تھا کہ ان کی مندرجہ بالا سفارش اس میں مارج نہیں ہوتی کہ غیر معمولی صورتوں میں ایسے مقامات پر جہاں عوام کے مفاد کے پیش نظر اسکولوں کی ضرورت ہو اور جہاں کے لوگ خود اتنے ترقی یافتہ اور دولت مند نہ ہوں کہ گرانٹ ان ایڈ کی مدد سے خود اسکول قائم کر سکیں وہاں حکومت سرکاری اسکول قائم کرے۔ مگر کمیشن نے یہ بات پُر زور طریقے پر کہی کہ حکومت کا فرض صرف اتنا ہے کہ وہ ہر ضلع میں ایک اچھا امدادی یا سرکاری ہائی اسکول قائم کر دے اور اس ضلعے میں ثانوی تعلیم میں توسیع کا کام وہاں کے لوگوں کی نجی کوششوں پر چھوڑ دے۔

(ج) ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ثانوی تعلیم کی توسیع۔ مذکورہ سفارش پر جو عمل ہوا اس کا مختصراً تذکرہ یوں ہو سکتا ہے کہ سب سے پہلے تو ہندوستان میں صوبائی حکومتوں نے نجی تعلیم کی ہمت افزائی اور توسیع کی سفارش کو منظور کر لیا جس کا نتیجہ یہ ہوا کہ کمیشن کی رپورٹ کے بعد کے بیس سالوں میں ثانوی تعلیم میں زبردست توسیع ہوئی اور خصوصاً پرائیوٹ اسکولوں کے ذریعے۔ مندرجہ ذیل اعداد و شمار اس لحاظ سے باعثِ دلچسپی ہوں گے۔

	۸۲—۱۸۸۱ء	۱۹۰۱-۲ء
۱۔ ثانوی اسکولوں کی تعداد	۳۹۱۶	۵۱۲۴
۲۔ ثانوی اسکولوں میں طالب علموں کی تعداد	۲۱۴۰۷۷	۵۹۰۱۲۹

دیکھیے انڈین ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ صفحہ ۱۹۳

یہ بات ذہن میں رکھنی چاہیے کہ ثانوی تعلیم کے ان اعداد و شمار میں کچھ نقائص ہیں مثلاً ثانوی تعلیم کی اصلاح کا تمام صوبوں میں ایک ہی مطلب نہیں ہے بمبئی اور مدراس میں اپر پرائمری جماعتوں میں پڑھنے والے طالب علموں کا شمار "ابتدائی تعلیم" میں ہوا ہے جب کہ شمالی ہند میں ان ہی طالب علموں کو "ثانوی تعلیم" حاصل کرنے والوں میں شامل کیا ہے۔ دوسرے یہ کہ بعض صورتوں میں اُن بچوں کو بھی ان اعداد و شمار میں شامل کیا گیا جو ہائی اسکولوں کے ابتدائی شعبوں میں تعلیم حاصل کرتے تھے۔ ان خامیوں کو اب دور نہیں کیا جا سکتا ہے مگر موازنے کے لیے ان کو نظرانداز کیا جا سکتا ہے اور مندرجہ بالا اعداد و شمار کو ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ثانوی تعلیم کے فروغ کی ایک

عام تصویر پیش کرنے والا سمجھا جاسکتا ہے اس لیے مندرجہ بالا اعداد و شمار سے اس بات کا اندازہ ہو جاتا ہے کہ ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیانی بیس برسوں میں ثانوی تعلیم کے فروغ کی رفتار بہت تیز تھی اور یہ کہ طالب علموں کی تعداد دوگنی سے بھی زیادہ ہوگئی تھی۔

۱۲۔ ثانوی تعلیم کے عیوب (۱۸۵۴ء — ۱۹۰۲ء)

ثانوی تعلیم کا یہ فروغ محض رحمت نہیں تھی۔ اس عہد کے بالکل شروع میں ثانوی نظام میں بہت سی اہم خرابیاں پیدا ہوئیں جن میں سے کچھ یہ تھیں (الف) ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے مادری زبان کی طرف سے غفلت (ب) تربیت یافتہ استادوں کی کمی اور (ج) ثانوی منزل پر پیشوں کے متعلق نصابوں کی غیر موجودگی۔ انھیں دور کرنے کی کوششوں کے باوجود اس عہد میں یہ کمیاں باقی رہیں۔ اب مسئلے کے اس پہلو کی تاریخ کو دیکھیں گے۔

(الف) ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے مادری زبان کی طرف سے غفلت:۔ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے ان اسکولوں کے علاوہ جہاں انگریزی کے ذریعے تعلیم دی جاتی تھی، ایسے اسکولوں کی تجویز بھی کی جہاں ذریعۂ تعلیم مادری زبان ہو۔ اگر بعد کے منتظمین نے ان جذبات کو سامنے رکھا ہوتا تو ہائی اسکولوں کا ایک ایسا نظام قائم ہو جاتا جس میں ذریعۂ تعلیم نئی ہندوستانی زبانیں ہوتیں اور آہستہ آہستہ ایسی یونیورسٹیاں بھی قایم ہو جاتیں جہاں ان ہی زبانوں کے ذریعے تعلیم دی جاتی مگر بدقسمتی سے اس عہد میں ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کی پالیسی واضح طور پر ہندوستان کی جدید زبانوں کی نشو و نما کے لیے سازگار نہیں تھی۔ دستاویز کی توقعات کے بالکل خلاف ورناکیولر اسکولوں اور اینگلو ورناکیولر اسکولوں کے مابین فرق کو ختم کرنے کی کوشش کے بجائے ڈیپارٹمنٹ نے ایسی اصلاحات جاری کیں جن کی وجہ سے یہ خلیج اور وسیع ہو گئی۔ ثانوی اور پرائمری تعلیم کے (جیسی وہ ۱۸۸۲ء میں تھیں) نصابوں کا جائزہ واضح طور پر یہ دکھاتا ہے کہ:۔

(i) زبان کی حیثیت سے انگریزی کی تعلیم (سوائے بمبئی کے) اس وقت سے شروع کر دی جاتی تھی جب کہ خود طالب علم کی مادری زبان کی بنیادیں بھی ٹھیک طرح سے قائم نہیں ہو پاتی تھیں۔

(ii) ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کیے جانے سے پہلے (سوائے بنگال کے اکثر ہائی اسکولوں کے) انگریزی ایک مضمون کی حیثیت سے پڑھائی جاتی تھی۔ مگر مضمون کی حیثیت سے اس کی پڑھائی کے لیے اتنا وقت نہیں دیا جاتا تھا جتنا کہ اسے ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے کامیابی کے ساتھ استعمال

کرنے کے لیے ضروری تھا۔ درحقیقت ایجوکیشن کمیشن نے یہ کہا تھا کہ انگریزی ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے صرف اس بنا پر نہیں استعمال کی جاتی ہے کہ طالب علم نے ایک مضمون کی حیثیت سے اس میں مہارت حاصل کر لی ہے بلکہ اسکول کے منیجر یہ چاہتے ہیں کہ طالب علموں کو انگریزی پڑھنے، لکھنے اور بولنے کے زیادہ سے زیادہ مواقع مل سکیں تاکہ وہ اس کے استعمال پر زیادہ قابو حاصل کر سکیں۔

(iii) ہائی اسکولوں کی منزل پر ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کا استعمال تقریباً ہمیشہ رہا۔

(iv) سوائے پنجاب کے، اعلیٰ ترین تعلیم جو مادری زبان کے ذریعہ حاصل کی جا سکتی تھی وہ مڈل کی منزل تک محدود تھی اور ہائی اسکول میں مادری زبان کے ذریعہ تدریس کا خیال ایسا لگتا تھا کہ گویا ترک کر دیا گیا ہو۔ خود پنجاب میں بھی صرف جالندھر کے مقام پر ایک ہائی اسکول تھا جس میں تعلیم مادری زبان کے ذریعے دی جاتی تھی۔ اور تین اسکول اور تھے جن میں ایسی تعلیم صرف ابتدائی درجوں میں دی جاتی تھی۔ مگر یہ حقیقت کہ انگریزی زبان میں تعلیم دینے والے ۱۸۱ اسکولوں کے مقابلے میں مادری زبان میں تعلیم دینے والے صرف ۴ اسکول ملک میں تھے، اس بات کی غمازی کرتی ہے کہ نظام تعلیم بڑی حد تک ووڈ ڈسپیچ کے آدرشوں سے دور ہو گیا تھا۔

مختصر یہ کہ یہ نتیجہ نکالنا ناگزیر ہو جاتا ہے کہ ۱۸۸۲ء کی ثانوی تعلیم کے نصابوں کا اہم مقصد ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی سفارشں کے مطابق انگریزی اور مادری زبان کے ذریعے نسبتاً کم معیار کے یوروپین علوم کی اشاعت نہیں بلکہ انگریزی زبان سے واقفیت کو فروغ دینا تھا۔

یہ سوال انڈین ایجوکیشن کمیشن کے بھی زیر غور آیا مگر بدقسمتی سے ذریعۂ تعلیم کے مسئلے پر کمیشن کی سفارشات انتہائی مایوس کن نکلیں۔ اس نے ہائی اسکول کی منزل پر مادری زبانوں کو ذریعۂ تعلیم بنانے کے بارے میں کچھ نہیں کہا بلکہ واضح طور پر انگریزی کے استعمال کی موافقت کی۔ اس نے صرف مڈل اسکول کی منزل پر ذریعۂ تعلیم کے مسئلے پر غور کیا تھا لیکن یہاں بھی وہ کسی قطعی نتیجے پر نہیں پہنچا۔ مناسب معلوم ہوتا ہے کہ ہم یہاں کمیشن کے اپنے الفاظ دہرا دیں:۔

> "ہم اس موضوع پر کوئی قطعی تجویز نہیں پیش کرتے مگر مندرجہ بالا مشاہدات کی روشنی میں ہم مقامی حکومتوں اور ڈیپارٹمنٹ سے اور ان ہی کے ساتھ امدادی اور غیرامدادی ثانوی اسکولوں کے منیجروں سے اس موضوع پر غور کرنے کی سفارش ضرور کریں گے۔ یہ ایک ایسا سوال ہے جس کا فیصلہ بہت کچھ مقامی حالات پر منحصر ہے اور اس لیے اس مسئلے کے حل کرنے

میں اسکولوں کے نیجروں کو پوری آزادی دی جانی چاہیے خواہ صوبے کے ڈیپارٹمنٹ کا نظریہ اس مسئلے میں کچھ بھی ہو۔"

اس مذبذب سفارش کی وجہ سے ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ثانوی تعلیم کی منزل پر مادری زبان کو ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے اپنانے کے مسئلے پر شاید ہی کوئی قابلِ ذکر کامیابی ہوئی ہو۔ بلکہ مادری زبان کے ذریعۂ تعلیم دینے والے ہائی اسکولوں کا خیال ۱۹۰۲ء تک قطعی طور پر ترک کیا جا چکا تھا۔ انتہائی تعلیم جو کوئی بچہ اپنی مادری زبان کے ذریعے حاصل کر سکتا تھا وہ برطانوی ہند کے تمام صوبوں میں صرف مڈل اسکول کی منزل تک محدود تھی۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن نے کوئی ایسی قطعی سفارش نہیں کی جو انگریزی کے اقتدار کو کم کرتی یا نئی ہندوستانی زبانوں کو اپنے پیروں پر کھڑا کرنے میں مدد دیتی۔ نتیجے کے طور پر انگریزی کا اقتدار بڑھتا گیا اور ۱۹۰۲ء تک انگریزی کی تدریس ثانوی تعلیم کے نصاب کا اہم ترین مقصد بن گئی۔ ہندوستانی زبانیں لازمی طور پر بے توجہی کا شکار ہو گئیں۔ انگریزی کی تعلیم عام طور پر بچے کے خود اپنی مادری زبان سے اچھی طرح واقف ہونے سے پہلے ہی شروع کر دی جاتی۔ انگریزی ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے اتنی جلدی استعمال ہونے لگی کہ طالب علم کو اپنا زیادہ وقت نصاب کے دوسرے مضامین میں مہارت پیدا کرنے کے بجائے ذریعۂ تعلیم اور امتحان کی زبان کی مشکلات پر قابو پانے میں لگانا پڑا۔

(ب) ثانوی اسکول کے استادوں کی تربیت ، حالاں کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے استادوں کی تربیت کی اہمیت پر بہت زور دیا تھا مگر دستاویز کے بعد کے ۳۰ برسوں تک ان کی ٹریننگ کے لیے کوئی قابلِ اطمینان قدم نہیں اٹھایا گیا۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن سے قبل سارے ہندوستان میں ثانوی (انگریزی) اسکول کے استادوں کی ٹریننگ کے صرف دو ادارے تھے ایک، مدراس (۱۸۵۶ء میں قائم ہوا) میں اور دوسرا لاہور (۱۸۸۰ء میں بنیاد پڑی) میں۔ مدراس کے ٹریننگ اسکول میں ۱۸۸۲ء میں ۸ گریجویٹ، آرٹس کے امتحان کا پہلا سال پاس کیے ہوئے تین طالب علم اور ۱۸ میٹرک پاس لڑکے تھے۔ لاہور کالج ایسے تیس طالب علموں کو داخل کرتا تھا جن کی لیاقت آرٹس کے پہلے سال سے زیادہ ہوتی تھی۔ ان کے پاس کوئی مشقی مدرسہ نہیں تھا اور استعداد میں نمایاں فرق کے باوجود سارے طالب علموں کو ایک جماعت کی حیثیت سے تعلیم

ٹ رپورٹ : صفحات ۲۱۰-۲۱۱

کیا جاتا تھا اور سب کو ایک ہی نصاب پڑھایا جاتا تھا۔ اس لیے اس بات کا اندازہ لگانا مشکل نہیں ہے کہ وہ محدود ٹریننگ بھی جو تربیتی اداروں کی مذکورہ بالا صورت حال مہیا کرتی تھی ثانوی اسکول کے استادوں کی ایک بہت کم تعداد کو دی جا سکتی تھی۔

۱۸۸۲ء میں بھی یہ مسئلہ نزاعی تھا کہ ثانوی اسکولوں کے استادوں کو تربیت کی ضرورت ہے یا نہیں اس لیے اس بات پر کوئی تعجب نہیں ہوتا کہ اس موضوع پر انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات ترقی پسند نہیں تھیں۔ اس نے سفارش کی تھی:

(الف) کہ اصول تعلیم اور مشقی تدریس کا ایک امتحان شروع کرنا چاہیے جس میں کامیابی حاصل کرنا سرکاری یا امدادی ثانوی اسکول میں استاد کی حیثیت سے مستقل ملازمت حاصل کرنے کے لیے لازمی شرط ہونا چاہیے۔

(ب) جو گریجویٹ مشقی اسباق اور اصول تعلیم میں کسی نارمل اسکول میں تدریسی کورس کرنا چاہیں ان کو دوسروں کے مقابلے میں ٹریننگ کا نسبتاً مختصر کورس کرنے کی اجازت ہونی چاہیے۔ اس کا آسانی سے اندازہ لگایا جا سکتا ہے کہ انڈین ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ کے بعد بیس برسوں میں ثانوی اسکولوں کے اساتذہ کی ٹریننگ کی ترقی بہت سست رفتار تھی۔ ۲-۱۹۰۱ میں (۱۸۸۲ء کے دو تربیتی اسکولوں کے مقابلے میں) سیدا پیٹ، راجا مہندری، کرسیونا، الہ آباد، لاہور اور جبل پور میں چھ ٹریننگ کالج تھے۔ اس کے علاوہ ہندوستان نے ہر صوبے میں استادوں کے لیے ایک سرٹیفکیٹ امتحان کا انتظام کیا تھا اور مدراس یونیورسٹی نے ایل۔ٹی۔ کی ڈگری کا انتظام کر رکھا تھا۔ مذکورہ چھ کالجوں کے علاوہ سیکنڈری اسکولوں کے اساتذہ کی تربیت کے لیے متعدد اسکول تھے۔ ۱۹۰۲ء میں صرف بمبئی ایک ایسا صوبہ تھا جس نے ثانوی اسکولوں کے اساتذہ کے لیے کوئی تربیتی ادارہ قائم نہیں کیا تھا۔

(ج) پیشہ ورانہ نصابوں کی غیر موجودگی:۔ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے بڑی وضاحت کے ساتھ یہ بات کہی تھی کہ ثانوی اسکولوں کی تعلیم ایسی ہو جو "ہندوستان کے لوگوں کے لیے ان کی زندگی کے متعلقہ شعبوں میں مفید ہو سکے" اور خواہش ظاہر کی تھی کہ ان کی تجویز کے مطابق قائم ہونے والے نئے اسکولوں کو ایسے زیادہ موقعے فراہم کرنے چاہئیں جہاں تعلیم حاصل کرنے والا زندگی کی ہر صورت حال میں سماج کا زیادہ مفید رکن بن سکے گا۔ یہ بات بالکل واضح طور پر نظر آتی ہے کہ دستاویز نے پیشہ ورانہ تعلیم یا اس سے پہلے کی تعلیم کا انتظام ثانوی منزل پر تجویز کیا تھا۔

مگر بعد کے منتظمین نے اس سودمند مشورے کو نظر انداز کر دیا۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن نے ۱۸۸۲ء میں بھی یہ دیکھا کہ صرف بمبئی کے صوبے میں پیشہ ورانہ تعلیم کی تھوڑی سی سہولت فراہم کی گئی تھی جہاں کاشتکاروں کے بچوں کے لیے اسکول سے ملحقہ فارم پر بہتر عملی زراعت کی تعلیم کا انتظام کیا گیا اور شوق دلانے کی خاطر طلباء کو چار روپے مہینہ وظیفہ دیا جاتا تھا۔ اس واحد استثنیٰ کو چھوڑ کر سارے ہندوستان میں ہائی اسکولوں کو "ایسے ثانوی ادارے نہیں سمجھا جاتا تھا کہ جن میں زیادہ تر یا کلیتاً ان ہی طالب علموں کو تعلیم دی جاتی ہو کہ جن کی تعلیم اس منزل پر ختم ہو جاتی ہو۔ بلکہ یوں کہا جا سکتا ہے کہ ان کی حیثیت دراصل زیادہ تر بلکہ کلیتاً یونیورسٹیوں کے لیے طالب علم تیار کرنے والے اسکولوں کی تھی۔"[1]

اس افسوسناک نتیجے کے تین اسباب تھے۔ پہلا سبب یہ تھا کہ اس زمانے کے ثانوی اسکولوں میں تعلیم حاصل کرنے والے اکثر طالب علم سماج کے ان طبقوں سے متعلق ہوتے تھے جو تعلیمی اعتبار سے ترقی یافتہ تھے اور ان کا مقصد حکومت کی نوکری حاصل کرنا ہوتا تھا کیوں کہ اس سرکاری ملازمت سے انھیں بیک وقت "کالے کوٹوں" والا پیشہ، سماج میں ایک حیثیت اور اقتصادی ترقی حاصل ہو جاتی تھی۔ ثانوی اسکولوں میں اُن کی بھیڑ لگ گئی تھی مگر اس مقصد سے نہیں کہ وہ زندگی کے مختلف مرحلوں کے لیے تربیت حاصل کریں بلکہ ان کے سامنے میٹریکولیشن پاس کرنے کا واضح مقصد ہوتا تھا جس سے اس زمانے میں ان کے لیے سرکاری ملازمتوں کے دروازے کھل جاتے تھے۔ ان میں جو زیادہ حوصلہ مند ہوتے تھے ان کے لیے میٹرک پاس کر لینے کا مطلب یونیورسٹی میں داخلہ تھا جہاں تعلیم پانے کے بعد انھیں زیادہ اعلیٰ اور زیادہ منفعت والے عہدے مل سکتے تھے۔ اسی لیے سماج کے یہ طبقے میٹریکولیشن کے امتحان اور انگریزی کی اہلیت کو بڑی مبالغہ آمیز اہمیت دینے لگے تھے۔ ثانوی اسکولوں کے کام پر میٹریکولیشن کے سرٹیفکیٹ کی اتنی مانگ کا اثر ہونا ناگزیر تھا۔ یہ اس لیے اور بھی زیادہ ہوا کہ ثانوی اسکولوں کی بڑی تعداد آہستہ آہستہ خود تعلیم یافتہ طبقوں کے انتظام میں آ گئی۔ دوسرا سبب یہ تھا کہ خود حکومت نے ثانوی اسکولوں میں پیشہ ورانہ تعلیم کا انتظام کرنے کے سلسلے میں کوئی قدم نہیں اٹھایا تھا۔ اس زمانے میں سرکاری انتظام میں چلنے والے اسکولوں کی حیثیت نمونے کی تھی اور عام طور پر نجی منتظمین انھیں اپنے لیے معیار بھی سمجھتے تھے اور چوں کہ سرکاری اسکولوں نے پیشہ ورانہ تعلیم کا کوئی انتظام نہیں کیا تھا اس لیے یہ کوئی حیرت کی بھی بات نہیں ہے

---

[1] رپورٹ آف دی انڈین ایجوکیشن کمیشن۔ صفحہ ۲۱۹

تیسرا سبب یہ تھا کہ اس زمانے میں قائم ہونے والے نئے اسکولوں کے پاس شروع شروع میں مالی وسائل کافی نہیں تھے اس لیے انھوں نے عموماً اپنے کام کو میٹریکولیشن تک کی عام تعلیم (لبرل ایجوکیشن) تک محدود رکھا کیوں کہ اس میں سرمائے اور سازوسامان دونوں ہی کی ضرورت نسبتاً کم ہوتی تھی اس لیے اس میں کسی کو متعجب ہونے کی ضرورت نہیں ہے کہ ۱۸۸۲ء کے ثانوی اسکول امیدواروں کو محض میٹریکولیشن کے امتحان کے لیے تیار کرنے کے ادارے تھے۔

یہی وجہ ہے کہ انڈین ایجوکیشن کمیشن نے طالب علموں کو زندگی کے مختلف شعبوں کے لیے تیار کرنے کی خاطر ثانوی تعلیم کی بالائی جماعتوں میں پیشہ ورانہ تعلیم کے انتظام کی طرف کافی توجہ دی۔ اس نے ثانوی اسکولوں کے نصاب کو دو حصوں میں تقسیم کرنے کی سفارش کی اور کہا:

> "اس لیے ہم ہائی اسکول کی اونچی جماعتوں کو نصاب کے اعتبار سے دو حصوں میں تقسیم کرنے کی سفارش کرتے ہیں۔ ایک حصہ یونیورسٹیوں کے داخلے کے امتحان کے لیے طالب علموں کو تیار کرے گا اور دوسرا زیادہ عملی تعلیم دے گا جو ایسے نوجوانوں کے لیے مناسب ہوگی جو کوئی کاروبار یا دوسرے غیر علمی کام اختیار کریں گے۔" (صفحہ ۲۲۱)

یہ سفارش منظور ہوئی اور ہر صوبے میں متبادل امتحانات ہونے لگے۔ مگر تجربہ کچھ بہت ہمت افزا نہیں رہا۔ ۲-۱۹۰۱ء میں بحیثیت مجموعی سارے ہندوستان میں تیئس ہزار سے زیادہ ہی طالب علم میٹریکولیشن کے امتحان میں بیٹھے مگر تمام دوسرے متبادل امتحانوں میں بیٹھنے والے امیدواروں کی تعداد صرف ۲۰۰۰ کے قریب تھی اور ان میں سے بھی ۱۲۰۰ بمبئی کے امیدوار تھے جہاں بہت سے امیدواروں نے دونوں امتحان دیے تھے۔ اس لیے یہ بات صاف ہو جاتی ہے کہ متبادل نصاب مقبول نہیں ہوئے اور ثانوی تعلیم کے میدان میں میٹریکولیشن کے امتحانات ۱۹۰۲ء میں بھی اسی طرح چھائے رہے جس طرح وہ ۱۸۸۲ء میں تھے۔

اسی لیے ۱۹۰۲ء کے ہندوستان میں ثانوی تعلیم کا نظام اچھائیوں اور برائیوں کا ایک عجیب وغریب مجموعہ تھا۔ ایک طرف تو اس میں خاصا فروغ ہوا تھا خصوصاً نجی تعلیم میں مگر دوسری طرف یہ بڑی حد تک غیر مؤثر تھا اور اس میں دو بڑے نقائص تھے۔ ایک تو پیشہ ورانہ تعلیم کی کمی اور دوسرے ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کا استعمال۔ ثانوی تعلیم کی اس صورت حال میں اور ۲-۱۹۰۱ء کی کالج کی تعلیمی حالت میں جو قریبی مشابہت ہے اس کا احساس دلانے کی ضرورت نہیں ہے۔ کچھ ایسی ہی

مشابہت ان تنازعات میں بھی ہے جو بیسویں صدی کے شروع کے برسوں میں اٹھے۔ ان واقعات کی تاریخ بہرحال ساتویں باب میں پیش ہوگی۔

۱۲۔ نئی تعلیم کے اثرات (۱۹۰۲ء - ۱۸۵۴ء)

ہم نے ابھی تک ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ہندوستان میں یونیورسٹی اور ثانوی تعلیم کے فروغ کی تاریخ مختصراً دیکھی ہے۔ برطانوی ماہرین تعلیم کا ہندوستان میں سب سے ممتاز کارنامہ تعلیم کے اس نئے نظام کی تخلیق تھی جس کا مقصد مغربی ادب اور سائنس کی اشاعت تھا اور جس نے ثانوی تعلیم کی نچلی جماعتوں کے علاوہ جہاں انگریزی ایک مضمون کی حیثیت سے پڑھائی جاتی تھی تمام منزلوں میں انگریزی کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اپنایا۔ یہی تعلیمی نظام تھا جس کے ذریعے ہندوستانی ذہن پہلے پہل مغرب سے متعارف ہوا اور یہی وہ تعلیمی نظام ہے جو اگر پورے طور پر نہیں تو بڑی حد تک ہندوستانی زندگی میں جدید نشاۃ ثانیہ کا ذمہ دار ہے۔

اس نئی تعلیم نے جدید ہندوستانی زبانوں میں ایک نئے ادب اور پریس کو جنم دیا۔ یہ بیان کیا جا چکا ہے کہ اس سمت میں پہل مشنری کر چکے تھے جنھوں نے ہندوستان میں پہلا پریس قائم کیا اور پہلا اخبار نکالا۔ انھوں نے جدید ہندوستانی زبانوں کا مطالعہ کیا، ان کی لغات تیار کیں، قواعد کی کتابیں لکھیں اور ان زبانوں میں بائبل (انجیل) کا ترجمہ کیا۔ مگر ان کا منشا جدید ہندوستانی زبانوں میں ادب پیدا کرنا کبھی نہیں تھا۔ ان کے دو خاص مقاصد تھے (الف) مشنریوں کو زبان سکھانے کے لیے امدادی سامان فراہم کیا جائے اور (ب) بائبل اور دوسرے متعلقہ ادب کو ان زبانوں میں منتقل کیا جائے۔ جب یہ مقاصد حاصل ہوگئے تو عوام کے واسطے نئے ادب کی تخلیق کرنے کے لیے ان کے سامنے کوئی محرک نہیں رہا۔ کمپنی کے حکام نے اور بعد میں ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ نے اس کام کو شروع کیا اور حالاں کہ وہ اس میدان میں مشنریوں کے بعد آئے تھے مگر انھوں نے اس مقصد کے لیے کہیں زیادہ اور مفید خدمات انجام دیں۔ اسی سرکاری سرپرستی کے سائے میں جدید ہندوستانی زبانوں میں سیکولر قسم کی کتابیں لکھنے اور انھیں شایع کرنے کی پہلی کوششیں ہوئیں۔ نئے تعلیمی مقاصد کو سامنے رکھتے ہوئے شروع میں جو کتابیں شایع ہوئیں وہ تاریخ، الجبرا، جیومیٹری وغیرہ کے مضمونوں کی ان مشہور و معروف انگریزی کتابوں اور رسالوں کے ترجمے تھے جو اس زمانے میں نئے نظام والے اسکولوں میں پڑھائے جاتے تھے۔ ۱۸۵۴ء سے قبل تعلیم کی ذمہ داری کمیٹیوں، بورڈوں اور کاؤنسلوں پر تھی یا جدید ہندوستانی

زبانوں میں کتابیں تیار کرنے اور انھیں شایع کرنے کے لیے مخصوص اسکول بک سوسائٹیاں تھیں جنھیں کمپنی کی طرف سے اس کام کے لیے امداد بھی ملتی تھی۔ ۱۸۵۵ء کے بعد ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کے منظم کیے ہوئے سرکاری بک ڈپوز کے ذریعہ یہ کام پہلے کے مقابلے میں نسبتاً زیادہ وسیع پیمانے پر جاری رہا۔ کچھ مدت بعد نجی ہندوستانی تنظیم بھی میدان میں آگئی۔ نئے نظام میں تعلیم حاصل کیے ہوئے کچھ لوگوں کا خیال تھا کہ جس قسم کی کتابیں انگریزی زبان میں ملتی ہیں اسی طرح کی کتابیں جدید ہندوستانی زبانوں میں بھی دستیاب ہونی چاہئیں۔ اس لیے انھوں نے جدید ہندوستانی زبانوں میں ایسا ادب تخلیق کرنے کے لیے جماعتیں بنائیں یا اپنی انفرادی حیثیت سے کتابیں لکھیں اور شایع کرائیں۔ انھوں نے مغربی علوم کی اشاعت اور سماجی اصلاحات کے خاص مقصد کے لیے اخبارات جاری کیے۔ ان غیر سرکاری ایجنسیوں نے جیسے جیسے ترقی کی حکومت کے بک ڈپو کا کام بتدریج درسی کتابوں کی تیاری اور ان کی اشاعت تک محدود ہوتا گیا اور جدید ہندوستانی زبانوں میں حقیقی نیا ادب تخلیق کرنے اور ایک ہندوستانی پریس بنانے کا کام تقریباً تمام تر نئے ثانوی اسکولوں اور کالجوں میں تعلیم پائے ہوئے پُر جوش اور قومی ذہن رکھنے والے افراد نے اپنے ہاتھوں میں لے لیا۔ ان لوگوں نے نئے تعلیمی اداروں میں ان زبانوں کے مطالعے سے غفلت کے باوجود اپنے کام کو بہ حسن وخوبی انجام دیا اور ۱۹۰۲ء تک ہندوستان کی تمام اہم جدید زبانوں میں اچھا خاصا نیا ادب پیدا ہوگیا تھا اور ہندوستانی پریس نے بھی اچھی خاصی ترقی کرلی تھی۔

سماجی اور مذہبی معاملات میں بھی نئی تعلیم کافی مفید تبدیلیاں لا رہی تھی۔ شروع کی یہ توقعات کہ مغربی علوم کی تعلیم حاصل کرنے والے ہندوستانی بڑی تعداد میں عیسائیت کو اپنالیں گے، جلدی ہی جھوٹی ثابت ہوئیں۔ مگر نئی تعلیم نے ایک ایسی تحریک کی داغ بیل ضرور ڈال دی جس کا مقصد ہندوستانی سماج میں اصلاحات کرنا تھا۔ یہ تحریک ہندوؤں میں بہت نمایاں اور واضح تھی کیوں کہ اس سماج ہی کو اصلاح کی سب سے زیادہ ضرورت تھی اور یہ ہندو ہی تھے جو نئی تعلیم کے اثر میں سب سے زیادہ آئے تھے۔ چنانچہ اب ہم ہندوؤں میں ذات پات کے نظام کو ترک کرنے، بیوہ کی شادی اور اعلیٰ طبقوں میں طلاق کو تسلیم کرنے، شادی کی عمر کو بڑھانے، ذات پات کی بنیاد پر غذا کی پابندیاں دور کرنے، چھوت چھات کو ختم کرنے اور ہریجنوں کی اقتصادی حالت کو سدھارنے کی تحریکوں کی شروعات دیکھتے ہیں۔ اس کے ساتھ ہی مذہبی اصلاح کی بھی بڑی زبردست تحریکیں اٹھیں۔ ان میں سے راجہ رام موہن ملئے کے کام اور برہمو سماج کے قیام کا ذکر کیا جاچکا ہے، لیکن اس سے بھی زیادہ نمود دار سوامی

یانند سرسوتی کی آریہ سماج کی تحریک تھی جس کا مقصد ویدک آریائی کلچر کے نمونے پر ہندو سماج کو
ب نئی زندگی بخشنا اور ذات پات کی تفریق کو ختم کرکے اس نئے فرقے کے تمام افراد کو آریاؤں کی
ں قدر و منزلت اور مساوی سماجی اور مذہبی حقوق دینا تھا۔ اس تحریک کا مقصد سارے ہندو سماج
ایک مضبوط اور یک رنگ سلسلے میں جوڑ دینا تھا۔ یہ تحریک زیادہ تر پنجاب اور یو پی میں پھیلی
۱۸۹ء میں بنگال میں دوسری اہم اصلاحی تحریک اٹھی اور سوامی وویکا نند کی زیر قیادت راماکرشنا
ن کا آغاز ہوا۔ اس عہد کی سماجی مذہبی تاریخ کا تفصیلی مطالعہ ظاہر ہے کہ اس کتاب کے دائرۂ عمل
سے باہر ہے مگر اوپر جو کچھ کہا جا چکا ہے وہ نئے نظام تعلیم کے زیر اثر اٹھنے والی مختلف سماجی اور مذہبی
ملاحی لہروں کو ظاہر کرنے کے لیے کافی ہے۔

ملک کی سیاسی زندگی پر نئی تعلیم کا اثر اور بھی زیادہ تھا۔ نئے تعلیمی نظام کے ابتدائی برسوں
ں تعلیم یافتہ افراد کی توجہ زیادہ تر سماجی اصلاحات کی طرف رہی۔ اس کی وجہ کچھ تو یہ تھی کہ سماجی کام کی فو
ری ضرورت تھی اور دوسرا سبب یہ بھی تھا کہ حکومت کی طرف سے اس کی کوئی مخالفت بھی نہیں تھی۔
ں وقت کے تعلیم یافتہ افراد میں زیادہ تر لوگ سرکاری ملازم تھے ان کے لیے سیاسی احتجاج کو منظم
رنے کے مقابلے میں سماجی خدمات کے پروگرام چلانا آسان تھا اس لیے سماجی اور مذہبی اصلاحات
ہ اہم ذریعہ بن گئیں جن سے تعلیم یافتہ دانشوروں نے ملک کی خدمت کرنے کی کوشش کی۔ مگر
بلدی ہی نوجوانوں کا ایک حلقہ بننا شروع ہوا جو سمجھتا تھا کہ محض سماجی اور مذہبی کاموں کے ذریعے
ملک کے مسائل کو حل نہیں کیا جا سکتا اور ملک کی حیات نو کے لیے حکومت پر سیاسی قابو حاصل کرنا
ں واحد راستہ ہے۔ ابھرتے ہوئے نوجوانوں کی یہ جماعت بہت سی سرکاری پالیسیوں سے اتفاق نہیں
ر سکتی تھی۔ اس نے ان پر بڑے بے باکانہ انداز میں کھلم کھلا تنقید کی۔ برطانوی اقتدار کی نعمتوں
کے بارے میں انھیں کوئی غلط فہمی نہیں تھی حالاں کہ وہ اُن بہت سی چیزوں کا اعتراف بھی کرتے تھے جو
رطانیہ نے ہندوستان کے لیے کی تھیں۔ مگر وہ عوام کے بڑھتے ہوئے افلاس اور برطانوی سامراج کے
ہاتھوں ملک کے اقتصادی استحصال کی طرف سے آنکھیں نہیں بند کر سکتے تھے اس لیے انھوں نے ہندستانیوں
کے ساتھ انگریزوں کے برتاؤ میں فوقیت کے مظاہرے یا سرد مہری کی جھلک، تمام اعلیٰ سرکاری
عہدوں پر انگریزوں کے جاگیردارانہ قبضہ، ملک پر اقتصادی بوجھ، عوام کا بڑھتا ہوا افلاس، ملک کے
صنعتی وسائل کو ترقی دینے میں ناکامی، ابتدائی اور ثانوی تعلیم کا سست رفتار فروغ اور اسی طرح
کی دوسری خرابیوں کے خلاف احتجاج کی آواز بلند کی۔ ان احتجاجوں کا نتیجہ تھا کہ آہستہ آہستہ ایک

سیاسی اضطراب شروع ہوا اور کچھ وقت گزرنے کے بعد ۱۸۸۵ء میں انڈین نیشنل کانگریس کا وجود عمل میں آیا۔

اکثر یہ بات بڑے وثوق کے ساتھ کہی جاتی ہے کہ یہ سیاسی اضطراب، نئے نظامِ تعلیم کا مخصوص اور براہِ راست نتیجہ تھا۔ یہ ذرا دور کی کوڑی لانے اور تاریخ کے قوانین کو نظر انداز کرنا ہے کوئی قوم کسی دوسری قوم پر مخالفت اور بے اطمینانی پیدا کیے بغیر اپنی حکومت کو لمبے عرصے کے لیے جاری نہیں رکھ سکتی ہے۔ اس لیے اگر انگریز ہندوستانیوں کو تعلیم دینے کی کوئی کوشش نہ بھی کرتے تو جلد یا بدیر انگریزی راج کے خلاف ایک سیاسی احتجاج شروع ہونا لازمی تھا۔ مگر اس بات پر زور دینے کے بعد بھی کہ نئے نظامِ تعلیم کی غیر موجودگی میں بھی ہندوستان میں سیاسی اضطراب شروع ہو سکتا تھا۔ اس بات سے انکار نہیں کیا جا سکتا کہ اس اضطراب میں شدت نئی تعلیم سے پیدا ہوئی۔ وہ مرد و زن جنھوں نے انگریزی تاریخ کا مطالعہ کیا تھا جمہوریت اور "سیلف رول" کے آدرشوں سے متاثر ہوئے بغیر نہیں رہ سکتے تھے۔ چناں چہ انھوں نے یہ کہنا شروع کیا کہ ہندوستان ہندوستانیوں کے لیے ہے اور اگر یہ مان بھی لیا جائے کہ موجودہ حکومت ایک اچھی حکومت ہے تو بھی یہ سیلف گورنمنٹ کا ہرگز بدل نہیں ہو سکتی ہے۔ واقعی یہ نئی تعلیم ہی تھی جس نے تعلیم یافتہ ہندوستانیوں میں مغرب کی سیاسی زندگی کا ادراک پیدا کیا۔ آزادی سے محبت پیدا کی یا اسے تقویت بخشی اور انھیں اپنے بدیسی حکمرانوں کے خلاف جدوجہد کرنے کا راستہ دکھایا۔

اس عہد کا دوسرا بڑا کارنامہ وہ تبدیلی تھی جو مشرقی مذہب، فلسفے اور ادب کی طرف سے مغربی رویے میں ہوئی تھی۔ ۱۸۱۲ء سے پہلے مشنریوں کے پروپگنڈے کی بنیاد پر ایک عام انگریز کو اس بات کا پورا یقین تھا کہ تمام مشرقی مذاہب جھوٹے ہیں اور مشرقی کلاسیکی زبانوں کا سارا ادب بیکار محض ہے۔ یہ وہی رویہ ہے جسے چارلس گرانٹ نے خاص انداز میں ظاہر کیا تھا۔ میکالے، بنٹنگ اور آک لینڈ کی رپورٹوں سے ظاہر ہوتا ہے کہ کم و بیش یہی نقطۂ نظر ۱۸۵۴ تک چلتا رہا۔ یہ صحیح ہے کہ اس کا ایک مخالف نقطۂ نظر بھی تھا جس کے رکھنے والوں میں ولرن ہیسٹنگز منٹو، ولسن، پرنسپ جیسے ممتاز افراد اور دوسرے مستشرقین تھے اور جن کا خیال تھا کہ مشرقی فلسفہ مذہب اور ادب ایک غائر مطالعے کے مستحق ہیں۔ مگر ان لوگوں کی ایک بہت چھوٹی سی اقلیت تھی میکالے نے ان سب کو سرے سے ختم کر دیا ہوتا مگر وہ ایسا کر نہیں سکا۔ آک لینڈ نے انھیں ایک محدود حلقے میں مگر سکون کے ساتھ رہنے دیا۔ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے بادلِ ناخواستہ اس بات کا اعتراف

تو کیا کہ مشرقی کلاسیکی زبانوں کے مطالعے سے کچھ فائدے ہوتے ہی ہیں۔ مثال کے طور پر اس نے یہ مانا کہ تاریخی، قدیمی اور آئینی بنیادوں پر ان زبانوں کا مطالعہ اپنا ایک مقام رکھتا ہے مگر ان سب باتوں کے ساتھ ہی اس بات پر بھی یقین ظاہر کیا کہ سائنس اور فلسفے کے وہ نظام جو علوم شرقیہ کی تشکیل کرتے ہیں "بڑی بھیانک غلطیوں سے پر ہیں"۔ مگر یہ مخالف رویہ ۱۸۵۴ء سے ختم ہونا شروع ہو گیا۔

اس تحریک کا ایک مبدأ آفریں واقعہ ۲-۱۸۰۱ء میں اُپنشد کے ایک فرانسیسی ترجمے کی اشاعت تھا۔ اسے ایک فرانسیسی عالم اے۔ ڈیوپیغاں نے اورنگ زیب کے سب سے بڑے بھائی داراشکوہ کے ایک فارسی ترجمے سے فرانسیسی زبان میں منتقل کیا تھا۔ یہ ترجمہ کسی طرح جرمنی کے عظیم فلسفی شوپنہار کے ہاتھ لگ گیا اور وہ اسے پڑھ کر بہت متاثر ہوا اور اسی کے ذریعہ مشرقی فلسفے کا اثر مغرب پر شروع ہوا۔ اس تحریک نے وقت کے ساتھ ساتھ قوت حاصل کی اور اب وہ ماضی کے مقابلے میں کہیں زیادہ مضبوط ہو چکی تھی۔ تقریباً اسی زمانے میں سنسکرت کے ایک دوسرے بڑے عالم سر ولیم جونس، سنسکرت تخلیقات کو انگریزی زبان میں منتقل کر کے انھیں مقبول بنا رہے تھے۔ ان کا کیا ہوا کالی داس کی شکنتلا کا ترجمہ ادبی فن کا ایک شاہ کار تھا۔ انھوں نے تقابلی لسانیات کی بنیاد بھی رکھی۔ مگر مشرقی کلاسیکی زبانوں کو مغرب میں مقبول کرانے میں سب سے بڑی خدمت انیسویں صدی کے عظیم ترین مستشرق میکس مولر نے انجام دی۔ اس کا عظیم کام ویدوں کا ترجمہ تھا۔ یہ وہ کام تھا جس پر وہ افلاس اور تغافل کا شکار ہونے کے باوجود تیس برس تک کام کرتا رہا۔ ان مستشرقین کا کام اور ان کے بعد آنے والے دوسرے مغربی علما کے کاموں کو نئی ہندوستانی یونیورسٹیاں بننے کی وجہ سے جلدی ہی تقویت مل گئی۔ اگرچہ ان یونیورسٹیوں نے نئی ہندوستانی زبانوں کی طرف سے بے رخی برتی مگر کلاسیکی زبانوں کی ہر طرح ہمت افزائی کی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ کلاسیکی زبانوں کا تنقیدی اور سائنٹیفک مطالعہ وکٹوریہ عہد میں کالج کی تعلیم کا نمایاں پہلو بن گیا۔ اس کی وجہ سے قدیم کلچر کی بہتر قدر شناسی ہوئی اور اس نے قدیم تاریخ اور مذہب کے بارے میں شروع زمانے کے ناواقف حکام اور مشنریوں کی پھیلائی ہوئی غلط فہمیوں کو دور کیا اور مشرقی علما کا ایک حلقہ پیدا کیا جس میں ڈاکٹر آر۔ جی۔ بھنڈارکر، ڈاکٹر راجندر لال مترا، کے۔ ٹی۔ ٹیلانگ کے نام لیے جا سکتے ہیں۔ یہ رجحان اس مشعل کو اور آگے لے گئے اور اگر انگریزی تعلیم مشرق کے سامنے مغرب کی تاویل کرنا چاہتی تھی تو یہ مستشرقین، مشرق کو صرف یورپ کے سامنے ہی نہیں خود مشرق کے سامنے نئی روشنی

اور نئے سیاق و سباق کے ساتھ پیش کرنا چاہتے تھے جس سے لوگ پہلے واقف ہی نہیں تھے اس لیے ہندوستانی یونیورسٹیوں کے یہی مستشرق تھے جو مشرقی اور مغربی تہذیبوں میں تدریج امتزاج پیدا کر رہے تھے۔ کٹر ہندو اور مسلمان جو مغرب کی کسی بھی چیز کو سیکھنا نہیں چاہتے تھے اب اگلی صفوں میں نہیں رہے تھے۔ اس طرح مشنری جو مشرقی کلچر کو مغربی کلچر سے بدلنا چاہتے تھے وہ بھی دھکیل کر پیچھے کر دیے گئے تھے اور نئی ہندوستانی یونیورسٹیاں جن میں انگریزی اور دوسری کلاسیکی زبانیں پڑھائی جارہی تھیں ایک ایسی نسل کو جنم دے رہی تھیں جس میں دونوں تہذیبوں کا امتزاج شروع ہوگیا تھا۔ اس میں شک نہیں کہ زور اب بھی مغرب پر تھا مگر مشرق کو بھی اچھوتوں کی طرح الگ رہ کر بہت دن انتظار نہیں کرنا پڑا بلکہ جلدی ہی ہم نشینی کا شرف حاصل ہوگیا۔

اس امتزاج کے حصول کے ساتھ نئی تعلیم کے کچھ عیوب دور ہونا شروع ہوئے۔ نئی تعلیم کے ابتدائی زمانے میں تعلیمی مواد کو مغربی بنانے کی کوشش سب سے زیادہ نمایاں تھی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ عام طور پر طالب علم اس نئے بدیسی کلچر کو نہ سیکھ سکے اور ان کے اندر نئے تہذیبی تزلزل کے آثار نظر آنے لگے۔ انھوں نے آنکھ بند کر کے انگریزوں کے لباس، ان کے طور طریقوں اور ظاہری سماجی اطوار کی نقل شروع کر دی۔ انھوں نے بڑے فخریہ انداز میں یہ سمجھ کر شراب پی اور گائے کا گوشت کھایا کہ وہ مغربی خوبیوں کی نقل کر رہے ہیں۔ انھوں نے ہندوستانی زبانوں میں بات کرنے اور لکھنے کو اپنے شایانِ شان نہ سمجھا اور زیادہ سے زیادہ انگریزی استعمال کی اور سب سے زیادہ یہ کہ تمام مشرقی یا قدیمی خیالات و افکار کی طرف ایک حقارت کا جذبہ پیدا کر لیا ان میں سے کچھ مذہب تبدیل کر کے عیسائی بن گئے اور بہت سے ملحد اور لاادری بن گئے اور بعض برہمو سماج یا پرارتھنا سماج میں شامل ہو گئے شروع کے تعلیم یافتہ نوجوانوں کا یہی ڈانوا ڈول چلن تھا جس نے بہت سے قدامت پسند والدین کو ڈرا دیا، اور نئے نظامِ تعلیم کی نشوونما میں رکاوٹ ڈال دی۔ مگر مغربیت پر زور جوں جوں کم ہوا مشرقی تہذیب کی قدر شناسی بڑھتی گئی اور دونوں تہذیبوں کے امتزاج میں جیسے جیسے روز افزوں اضافہ ہونا شروع ہوا نئے نظامِ تعلیم میں تہذیبی تناقص بھی کم سے کم ہوتا گیا۔ یہ صحیح ہے کہ نئی تعلیم نے ہندوستانی ذہن کو پرانی دنیا والے عقائد کی غلامی سے آزاد کیا مگر یہ بات اب زیادہ واضح ہونے لگی کہ ہر نئی چیز جو نئی ہو اچھی نہیں ہوتی اور نہ ہی ہر پرانی چیز بری ہوتی ہے۔ اب حسب موقع تمیز کی جانے لگی اور مغرب کے بہت سے نئے خیالات کو اپنانے کے ساتھ ساتھ مشرق کی اچھی باتوں کو بھی قائم رکھنے کی کوشش ہونے لگی۔

اسی امتزاج سے اس عہد میں ہندوستانی قومی زندگی میں نئی قیادت پیدا ہوئی جس میں پنڈت ایشور چند ودیا ساگر، کیشب چندر سین، سوامی وویکا نند، جسٹس ایم۔ جی۔ راناڈے، پنڈت مدن موہن مالویہ، دادا بھائی نوروجی، سرسید احمد خاں اور بہت سے دوسرے افراد سامنے آئے۔

تصویر کے دوسرے رُخ پر نظر ڈالیں تو ہمیں نئی تعلیم کے دو خاص عیب نظر آتے ہیں۔ ایک تو یہ کہ اس نے ملک کے اقتصادی اور صنعتی نشوونما کے لیے کوئی اقدام نہیں کیا۔ دوسرا عیب یہ تھا کہ یہ تعلیم آبادی کے بہت کم حصے تک محدود تھی۔ سرمائے کی کمی اور انگریزی کو ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے اپنانے کا لازمی نتیجہ یہ تھا کہ یہ تعلیم عوام کو کبھی نہیں مل سکی۔ چناں چہ اس تعلیم نے دانش وروں کی ایک مختصر سی جماعت پیدا کر دی جس کا عوام سے بہت کم تعلق تھا۔ مزید یہ کہ اس نئی جماعت کا کردار شہری تھا۔ اس کا کچھ سبب تو یہ تھا کہ سارے ثانوی اسکول اور کالج قصبوں میں تھے، دوسری وجہ یہ بھی تھی کہ اس تعلیم کے بعد ملنے والی ملازمت کے لیے تعلیم یافتہ افراد قصبوں میں بسنے پر مجبور تھے۔ تیسرے یہ کہ اس میں زیادہ تر وہ لوگ تھے جو سماج کی اعلیٰ ذاتوں سے تعلق رکھتے تھے یا خوش حال لوگ تھے۔ دوسرے الفاظ میں نئے نظامِ تعلیم نے ہندوستانی سماج کو دو علیٰحدہ حصوں میں بانٹ دیا تھا۔ ایک اعلیٰ تعلیم یافتہ عورتوں مردوں کی چھوٹی سی اقلیت جو اپنے کردار میں واضح طور پر شہری اور اعلیٰ طبقاتی تھی اور دوسری طرف اَن پڑھ لوگوں کی ایک بہت بڑی اکثریت تھی جو گاؤں میں رہتی تھی اور نچلی ذاتوں سے متعلق تھی۔ یہ فرقہ بندی تھی جس سے نئی ہندوستانی تعلیم میں اکثر عیوب پیدا ہوئے اور بدقسمتی سے یہ تفریق اب بھی موجود ہے۔

۱۴۔ ابتدائی تعلیم (۱۸۵۴ء – ۱۹۰۲ء)

اس عہد کی ابتدائی تعلیم کی تاریخ کا مطالعہ بڑی آسانی کے ساتھ مندرجہ ذیل چار عنوانات کے تحت کیا جا سکتا ہے (الف) ۱۸۵۹ء کی دستاویز (ب) ۱۸۵۹ء – ۸۲ کے واقعات، (ج) انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات (۸۳-۱۸۸۲ء) اور (د) ۱۸۸۲ء سے ۱۹۰۲ء تک کی درمیانی مدت کے واقعات۔

۱۵۔ ۱۸۵۹ء کی دستاویز

۱۸۵۴ء کی دستاویز نے سفارش کی تھی کہ (الف) دیسی اسکولوں کو تعلیم کے سرکاری نظام میں

شامل کر دیا جائے (ب) ابتدائی تعلیم پر زیادہ روپیہ صرف کیا جائے اور (ج) نجی ابتدائی مدرسوں کے لیے گرانٹ ان ایڈ کا ایک نظام وضع کیا جائے اور حکومت تعلیم عامہ کے فروغ کے لیے ان ہی مدرسوں پر بھروسہ کرے۔ مگر ۱۸۵۹ء میں ہی ایک دوسری دستاویز نے ان احکامات کو بالکل بدل دیا اور ہدایت کی کہ تعلیمی کاموں کے لیے مقامی ٹیکس وصول کیے جائیں اور یہ خیال ظاہر کیا کہ تعلیم عامہ کے فروغ کے لیے حکومت کو زیادہ تر سرکاری اسکولوں پر بھروسا کرنا چاہیے۔ اس نے کہا:

"بحیثیت مجموعی ہز میجسٹی کی حکومت کو اس بات میں کوئی شبہ نہیں ہے کہ گرانٹ ان ایڈ کا جو نظام اس وقت نافذ ہے وہ عوام میں دیسی (ورناکیولر) تعلیم کی اشاعت کے لیے انتہائی ناموزوں ہے اور جہاں تک وہ اندازہ کر سکی ہے اسے ایسا لگتا ہے کہ بنگال اور مشرقی صوبے میں چلنے والے منصوبوں میں سے کسی ایک کے مطابق یا ان اسکیموں میں ایسے ردّ و بدل کے ساتھ جو مقامی سرکاروں کے لیے مناسب اور مختلف علاقوں کے مخصوص حالات کے موافق ہوں ابتدائی تعلیم کے ذرایع حکومت کے افسروں کی براہِ راست مدد سے فراہم ہونے چاہئیں...

جہاں تک ان وسائل کا تعلق ہے جہاں سے ابتدائی تعلیم کے لیے سرمایہ آئے گا تعلیم سے متعلق حکام نے مختلف موقعوں پر تجویز کیا ہے کہ رضا کارانہ مقامی امداد میں جو مشکلات درپیش ہوئیں ان سے نپٹنے کے لیے ایک تعلیمی ٹیکس لگنا چاہیے جس سے سارے ملک کے اسکولوں کے اخراجات نکالے جانے چاہئیں اور ان حکام کے نزدیک حسن کا خیال ہے کہ ہندوستان ابھی تک ایسے اقدام کے لیے تیار نہیں ہے دوسرے انتظامات محض عارضی اور وقتی ہیں اور یہ اس کمی کو مستقل طور پر دور کرنے کے لیے لازمی ٹیکس کی وصول یابی کو واقعی ایک مؤثر قدم سمجھتے ہیں"[1]

غالباً ۱۸۵۴ء اور ۱۸۵۹ء کی دستاویزوں کی سفارشات کی توضیع جو ابتدائی تعلیم کے موضوع پر ایک دوسرے کی تردید کرتی ہیں اور بعد کو ۱۸۷۰ء میں اٹھنے والے تنازعات کا سراغ

---

[1] 'پیراز' ۵۲-۵۰

انگلستان کے ہم عصر تنازعات سے لگایا جا سکتا ہے۔ اس زمانے میں انگلستان میں ابتدائی تعلیم کا انتظام زیادہ تر ایسے فرقہ وارانہ اسکول کرتے تھے جنھیں کسی حد تک پارلیمانی امداد بھی ملتی تھی مگر ابتدائی تعلیم کے مستقبل کے بارے میں رایوں میں بڑا زبردست اختلاف تھا۔ ایک گروہ کا خیال تھا کہ رضاکارانہ کوششیں جن کا مطلب زیادہ تر فرقہ وارانہ اسکولوں سے تھا ابتدائی تعلیم کے فروغ کا بہترین ذریعہ ہیں اور پارلیمنٹ کو ان رضاکارانہ اسکولوں کی مالی امداد کرنے کے علاوہ کچھ اور نہیں کرنا چاہیے اس ڈر سے کہ ریاستی اسکولوں میں مختلف فرقوں کو اپنے اپنے اصولوں کی تعلیم دینے کی آزادی نہ ہوگی، اس گروہ نے تعلیم میں ریاستی نظام شروع کرنے کی تمام کوششوں کی مخالفت کی دوسری طرف مخالف گروہ کا یہ نقطۂ نظر تھا کہ رضاکارانہ اسکولوں کا انتظام خراب ہے اور یہ رضاکارادارہ ایجنسیاں بنیادی خرابیوں کو اپنی سرگرمیوں کے پردے میں چھپائے ہیں۔ یہ رضاکارانہ اسکول تمام بچوں کو اسکول نہیں لا سکے اور عام تعلیم محض رضاکارانہ ایجنسیوں کی مدد سے حاصل نہیں ہو سکی۔ اس گروہ نے تعلیم کے لیے مقامی ٹیکسوں کے نفاذ اور عوام کے نمائندوں پر مشتمل ایڈ ھاک جماعتوں کے انتظام میں چلنے والے پبلک اسکولوں کا ایک نظام بنانے کی سفارش کی۔ رائے عامّہ کے دونوں گروہوں کی یہ کش مکش ۱۸۴۷ء سے ۱۸۷۰ء کی درمیانی مدت میں انگلستان کی ابتدائی تعلیم پر غالب رہی اور ۱۸۷۰ء کے ایجوکیشن ایکٹ نے اسے جزوی طور پر ختم کیا۔ اس ایکٹ نے چند مخصوص حالات میں حکومت کو اسکول بورڈ بنانے کا اختیار دیا جو پبلک اسکول قائم کرے اور انھیں چلانے اور پانچ سے تیرہ برس تک کے بچوں کو اسکول میں داخل ہونے پر مجبور کرنے کے لیے مقامی ٹیکس وصول کرے۔

ہندوستانی تعلیمی پالیسی پر اس کش مکش کا اثر پڑنا ناگزیر تھا۔ اسی لیے یہ خیال گزرتا ہے کہ ۱۸۵۴ء اور ۱۸۵۹ء کی دستاویزوں کی سفارشات دراصل انگلستان کے ان ہی تنازعات کا نتیجہ تھیں نہ کہ ہندوستان کے اپنے تجربات یا حالات کے مطابق کسی مناسب طریقۂ کار کے غائر مطالعے کا ماحصل۔

۱۶۔ ۱۸۵۹ء–۱۸۸۲ء کے واقعات

اس دستاویز نے قدرتی طور پر ہندوستان میں، جہاں ابھی رائے عامّہ کوئی واضح شکل اختیار نہیں کر سکی تھی، کچھ اختلافات پیدا کر دیے۔ اگرچہ بہت سے لوگوں نے ۱۸۵۴ء کی دستاویز کی سفارشات کی پابندی کو ترجیح دی تو دوسروں نے ۱۸۵۹ء کی دستاویز کی رہنمائی کو قبول کرنے کا فیصلہ کیا

رائے کا اختلاف خاص طور پر تین نکتوں پر تھا۔ پہلا دیسی اسکولوں کی طرف رویہ، دوسرا مقامی ٹیکسوں کی وصولیابی اور تیسرا ابتدائی تعلیم کے لیے حکومت کے خزانے سے گرانٹ ان ایڈ پانے کا مطالبہ۔ یہاں ان طول طویل بحثوں میں جانے کی ضرورت نہیں ہے جو بعد کو ہوتے رہے خاص طور پر اس لیے کہ ہر صوبے کو اپنا اپنا لائحہ عمل تیار کرنے کا اختیار تھا اور مشترک نتائج بھی کوئی نہیں تھے لیکن ۱۸۵۹ء کی دستاویز اور ۱۸۸۲ء میں انڈین ایجوکیشن کمیشن کے تقرر تک کے خاص خاص واقعات کا مندرجہ ذیل بیان کمیشن کی سفارشات کی علت غائی کو سمجھنے میں بڑی حد تک مدد کرے گا۔

(الف) دیسی مدارس :- ۱۸۵۹ء کی دستاویز نے ابتدائی تعلیم کے ذریعے کی ایجنسی منتخب کرنے کے سلسلے میں شدید جھگڑا کھڑا کر دیا۔ کچھ لوگوں کا کہنا تھا کہ دیسی اسکولوں کو اس ایجنسی کی حیثیت سے بلاشبہ اپنا لینا چاہیے لیکن اگر ضروری ہو تو حکومت بھی کچھ اسکول نمونے کے طور پر چلا سکتی ہے۔ دوسرے تھے جن کا خیال تھا کہ ابتدائی تعلیم کا فروغ جتنے وسیع پیمانے پر ہو سکے براہ راست حکومت کے کنٹرول میں چلنے والے اسکولوں کے ذریعے ہونا چاہیے۔ کچھ ایسے بھی تھے جو ان دونوں انتہاپسند نظریوں کے درمیان مصالحت کو پسند کرتے تھے بہرحال آخرکار ہر صوبے کو خود اپنے اپنے راستے پر آگے بڑھنے کی اجازت دے دی گئی۔ صوبائی ترقیوں کے مندرجہ ذیل تذکرے سے یہ معلوم ہو جائے گا کہ زیرِ نظر زمانے میں ہر صوبے میں دیسی اسکولوں نے کتنی ترقی کی۔

(i) مدراس : عوام میں ابتدائی تعلیم کی اشاعت کے فرض کی طرف سے حکومت نے ۱۸۶۸ء تک بے توجہی برتی۔ اسی سال حکومت نے اپنے تعلیمی کوڈ پر نظرثانی کی اور ابتدائی مدرسوں کے نتائج کے مطابق ادائیگی کا طریقہ شروع کیا۔ مدراس میں زیادہ تر نجی کوششوں پر بھروسہ کرنے اور ان کوششوں کی عدم موجودگی کی صورت میں ڈیپارٹمنٹل اسکول کھولنے کی پالیسی اپنائی گئی تھی۔ ۸۲-۱۸۸۱ء میں ۱۲۲۲۳ امدادی اسکولوں (۳۱۲۶۶۸ طالب علم) کے مقابلے میں ڈیپارٹمنٹ کے صرف ۱۲۶۳ (۴۶۹۷۵ طالب علم) اسکول تھے۔ اس کے ساتھ ہی غیر امدادی دیسی اسکولوں کی تعداد جن سے ڈیپارٹمنٹ واقف تھا ۲۸۷۰ تھی اور ان میں ۵۴۰۶۴ طالب علم تھے۔

(ii) بمبئی : بمبئی میں ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ نے ابتدائی تعلیم کے فروغ کے لیے محض اپنے اسکولوں پر بھروسہ کیا۔ اسی لیے دیسی اسکول شروع ہی سے بے توجہی کا شکار رہے۔ ۱۸۷۰ء سے قبل دیسی اسکولوں کی امداد کرنے کی شاید ہی کوشش ہوئی ہو۔ اسی سال مسٹر Peile

نے جو اس وقت ڈائرکٹر آف پبلک انسٹرکشن تھے' دیسی اسکولوں کی مدد کے لیے کچھ مخصوص قاعدے مرتب کیے۔ مگر حقیقی امداد جو دی گئی اس کی وسعت کا اندازہ اس حقیقت سے لگایا جا سکتا ہے کہ ۱۸۸۱-۸۲ء میں صرف ۷۳ اسکول ایسے تھے جنھیں امداد ملتی تھی جب کہ ڈیپارٹمنٹ ۳۹۵۴ دیسی اسکولوں کے وجود سے واقف تھا جن میں ۷۸۲۵ طالب علم تعلیم حاصل کر رہے تھے[1]

(iii) **بنگال** : دوسری طرف بنگال میں ابتدائی تعلیم کا سارا نظام دیسی اسکولوں کی بنیاد پر بنا تھا۔ ۱۸۸۱-۸۲ کے مندرجہ ذیل اعداد و شمار خود اس بات کا ثبوت ہیں۔

۱۔ ڈیپارٹمنٹل اسکولوں کی تعداد ۲۸
۲۔ ڈیپارٹمنٹل اسکولوں میں طالب علموں کی تعداد ... ۹۱۶
۳۔ امدادی اسکولوں کی تعداد ۷۴۳۷۴
۴۔ امدادی اسکولوں میں طالب علموں کی تعداد ۸۳۵۴۳۵
۵۔ غیر امدادی دیسی اسکولوں کی تعداد جن سے ڈیپارٹمنٹ واقف تھا ۳۲۶۵
۶۔ مذکورہ اسکولوں میں طالب علموں کی تعداد ۴۹۲۳۸
۷۔ وہ امدادی اسکول جن کا معائنہ ہوتا تھا ۴۲۷۶
۸۔ مذکورہ اسکولوں میں طالب علموں کی تعداد ... ۶۲۰۳۸

ان اسکولوں کو ملنے والی امداد کی کمی اُس نظام کی بڑی خرابی تھی جو ۱۸۸۱-۸۲ء میں محض گیارہ روپے فی اسکول تھی

ان تین صوبوں کے دیسی اسکولوں کی تاریخ تفصیل کے ساتھ اس لیے دی ہے کہ باقی دوسرے صوبوں نے تھوڑے بہت رد و بدل کے ساتھ ان ہی میں سے کسی ایک کو نمونے کے طور پر اپنے سامنے رکھا تھا۔ بمبئی کی طرح شمالی مغربی صوبے نے بھی حلقہ بندی اسکولوں پر جن کا ذکر پہلے کیا جا چکا ہے' انحصار کیا اور دیسی اسکولوں کو شامل کرنے کی کوئی کوشش نہیں کی۔ ۱۸۸۱-۸۲ء کی ایک تحقیق سے معلوم ہوتا ہے کہ اس صوبے میں ۶۱۶۳۴ طالب علموں کے لیے ۶۷۱۲ غیر امدادی دیسی اسکول موجود تھے۔ لیکن امدادی پرائمری اسکولوں کی تعداد اس سال صرف ۲۴۳۳ تھی جن میں ۱۵۱۰۹ طالب علم پڑھتے تھے۔ کرگ نے بھی بمبئی کی پیروی کی اور ڈیپارٹمنٹ نے

[1] رپورٹ آف دی انڈین ایجوکیشن کمیشن ، صفحہ ۶۷

براہِ راست ابتدائی اسکول چلائے اور نجی تنظیموں کو بڑھاوا دینے یا دیسی اسکولوں کو اپنی تعلیمی تنظیم میں شامل کرنے کی کوئی کوشش نہیں کی۔ پنجاب نے شمالی مغربی صوبے کی نقل کی۔ ۸۲-۱۸۸۱ء میں پنجاب میں امدادی ابتدائی اسکولوں کی تعداد صرف ۸ ۷ ۲ اور طالب علموں کی تعداد ۱۴۷۶۱۶ تھی جب کہ ایک انکوائری نے یہ بتایا کہ صوبے میں ۱۳۵۳۸۴ طالب علموں کے لیے ۱۳۱۰۹ دیسی اسکول موجود تھے۔ سنٹرل پراونس نے بنگال کی مثال کو سامنے رکھا اور بڑی سرگرمی کے ساتھ دیسی اسکولوں کی ہمت افزائی کی۔ مگر چوں کہ صوبے میں دیسی اسکولوں کا کوئی مضبوط نظام موجود نہیں تھا اس لیے اسے بہت سے ڈیپارٹمنٹل اسکول کھولنے پڑے۔ ۸۲-۱۸۸۱ء میں صوبے میں ڈیپارٹمنٹ کے ۸۹۴ اسکول تھے جن میں پڑھنے والے طالب علموں کی تعداد ۵۵۷۴۵ تھی اور ۱۸۷۸۶ طالب علموں کے لیے ۲۶۸ امدادی اسکول تھے۔ برار نے بمبئی جیسی پالیسی کو اپنایا۔ عام طور پر ڈیپارٹمنٹل اسکولوں پر انحصار کیا مگر اس نے دیسی اسکولوں کے فروغ کی نسبتاً زیادہ کوشش کی۔ ۸۲-۱۸۸۱ء میں یہاں ۲۷۸۴۴ طالب علموں پر مشتمل ۴۶۷ ڈیپارٹمنٹل اسکول، ۲۱۲۰۴ طالب علموں پر مشتمل ۲۰۹ امدادی اسکول اور ۲۶۷۲ طالب علموں پر مشتمل ۲۰۷ غیر امدادی اسکول تھے۔ ۱۸۷۴ء تک آسام بنگال ہی کا ایک حصہ تھا اس لیے اس کا ابتدائی تعلیم کا نظام دیسی اسکولوں ہی کی بنیاد پر قائم ہوا۔ ۸۲-۱۸۸۱ء میں آسام میں صرف ۷ گورنمنٹ اسکول تھے جن میں ۱۷۸ طالب علم پڑھتے تھے امدادی اسکولوں کی تعداد ۱۲۵۶ تھی جن میں پڑھنے والوں کی تعداد ۳۵۶۴۳ تھی اور ۹۷۳۳ طالب علموں کے لیے ۴۹۷ دیسی اسکول تھے۔

(ب) مالیات: اب ہم تنازعے کے دوسرے نکتے یعنی ابتدائی اسکولوں کی آمدنی کے ذریعوں اور طریقوں کی طرف رجوع کرتے ہیں۔

۱۸۵۹ء کی دستاویز نے تعلیم عامہ کے اخراجات کو پورا کرنے کے لیے مقامی ٹیکس لگانے کی سفارش کی تھی۔ حکومتِ ہند نے اس خیال میں تھوڑی سی ترمیم کر دی۔ اس کی رائے تھی کہ مقامی ٹیکس صرف تعلیم ہی کے لیے نہیں بلکہ تمام مقامی فائدوں والے کاموں کے لیے لگنا چاہیے۔ چناں چہ حکومت کی رائے کے مطابق تقریباً تمام صوبوں میں تعلیم کے ساتھ ساتھ بہت سے مقامی اخراجات کے لیے ٹیکس لگا دیے گئے۔ دیہی علاقوں میں زرعی لگان کی بنیاد پر مقامی ٹیکسوں کی شرح مقرر کرنے میں آسانی تھی اس لیے دیہی علاقوں میں مقامی ٹیکسوں نے زمین کے لگان پر ٹیکس کی صورت اختیار کر لی۔ سوائے بنگال کے کہ جہاں لارڈ کارنوالس کے شروع کیے ہوئے ہو زرعی لگان کا استمراری بندوبست

رکاوٹ بن گیا۔ شہری علاقوں میں مقامی ٹیکس عام طور پر مکانات پر عاید ہوتا تھا اور میونسپلیٹوں کے ذریعے وصول کیا جاتا تھا۔ میونسپلٹیاں اس زمانے میں عام صوبوں میں قائم ہو گئی تھیں۔ زرعی لگان پر یہ ٹیکس عام طور پر سڑکوں کی تعمیر اور اسکولوں پر خرچ کرنے کے لیے تھا۔ حالاں کہ میونسپلٹیوں کے بہت سے دوسرے فرائض بھی تھے جن میں پولس کا خرچہ تک شامل تھا۔

تعلیم کے لیے مقامی ٹیکسوں کا نفاذ ۷۱-۱۸۶۱ء کے دس برسوں میں سوائے بنگال کے تمام صوبوں میں ہو گیا تھا۔ شمالی مغربی صوبے میں تعلیم کے لیے زرعی لگان پر ایک فی صدی ٹیکس وصول کیے جانے کا تذکرہ پہلے بھی ہو چکا ہے۔ اس صوبے میں ۵۷-۱۸۵۶ء ہی سے زرعی لگان پر ایک فی صدی ٹیکس وصول کیا جانے لگا تھا جب کہ اس زمانے میں بہت سی جگہوں پر ایسا کوئی ٹیکس نافذ نہیں تھا۔ ۱۸۶۴ء میں ایک فی صدی ٹیکس کی تحصیل عام ہو گئی۔ صوبہ اودھ نے ۱۸۶۱ء میں زرعی لگان پر ڈھائی فی صدی ٹیکس لگایا اور اس میں سے ایک فی صدی تعلیم کے لیے مخصوص کر دیا۔ سنٹرل پراونس نے شمالی مغربی صوبے کی پیروی کی اور ۶۳-۱۸۶۲ء میں ایک فی صدی ٹیکس وصول کیا۔ دو سال بعد اس ٹیکس کی شرح بڑھا کر دو فی صدی کر دی گئی کیوں کہ ایک فی صدی کی رقم ضرورتوں کی تکمیل کے لیے ناکافی تھی۔ بمبئی نے ۱۸۶۹ء میں زرعی لگان کے ہر روپے پر ایک آنے کی شرح سے (سواچھ فی صدی) ٹیکس لگایا اور ۱۸۶۹ء کے بمبئی لوکل فنڈس ایکٹ کی رو سے اس کی تحصیل عام کر دی۔ ٹیکس کی ایک تہائی رقم تعلیم کے لیے مخصوص کی گئی۔ اسی طرح کا ایک ٹیکس ۱۸۶۵ء میں سندھ میں نافذ کیا گیا۔ لیکن اس میں سے صرف نصف رقم مقامی مقاصد کے لیے دی جاتی تھی۔ باقی آدھی رقم نہروں کی صفائی اور پبلک عمارتوں کی مرمت جیسی مقامی ضرورتوں پر اپنے کیے ہوئے اخراجات کو پورا کرنے کے لیے خود حکومت اپنے پاس رکھ لیتی تھی۔ برار نے ۷ ½ فی صدی ٹیکس لگایا اور اس کا پانچواں حصہ تعلیم کے لیے مخصوص کیا۔ مدراس نے ۱۸۷۱ء میں ایک لوکل فنڈس ایکٹ پاس کیا اور زرعی لگان پر ایک ٹیکس عاید کیا جس کی شرح ایک آنے سے زیادہ نہیں ہو سکتی تھی۔ مگر اس نے تعلیم پر خرچ کرنے کے لیے رقم کا کوئی حصّہ مخصوص نہیں کیا۔ آسام میں ۱۸۷۹ء میں ایک مقامی ٹیکس شروع کیا گیا لیکن بنگال میں ۱۸۸۲ء تک بھی زرعی لگان پر کوئی ٹیکس نہیں لگایا گیا۔

ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹس نے ان مقامی فنڈ ٹیکسوں کی تحصیل کو بڑی گرم جوشی سے خوش آمدید کہا۔ تعلیمی اداروں کا مطالبہ بڑھ رہا تھا اور تعلیم پر اخراجات زیادہ ہوتے جا رہے تھے اس زمانے میں ہر زاید خرچ کے لیے حکومت ہند کی منظوری ضروری تھی اور اسی لیے تعلیم کے لیے کوئی مزید رقم حاصل

کرنا انتہائی دشوار تھا۔ ایسی صورت میں لوکل فنڈ ٹیکس کی حیثیت نعمت غیر مترقبہ کی تھی۔

دوسری طرف مختلف صوبوں کے میونسپل ایکٹوں سے ایسے خوش گوار نتائج نہیں نکلے۔ اس ناکامی کا اصل سبب ایسی کسی قانونی دفعہ یا قرار داد کا نہ ہونا تھا جس کی رو سے میونسپلٹیوں کی کل آمدنی کا ایک مقررہ حصہ تعلیم پر خرچ کرنا لازمی ہوتا۔ قانون نے میونسپلٹیوں کو تعلیم پر خرچ کرنے کی اجازت تو دے دی مگر ایسا کرنے کا پابند نہیں کیا۔ اس لیے میونسپلٹیوں نے تعلیمی کاموں میں اتنا حصہ نہیں لیا جتنا کہ انھیں لینا چاہیے تھا۔ میونسپلٹیوں نے عام طور پر تعلیم کی طرف کتنی کم توجہ کی اس کا اندازہ انڈین ایجوکیشن کمیشن کے دیے ہوئے مندرجہ ذیل اعداد و شمار[۱] سے لگایا جا سکتا ہے۔

صوبہ	میونسپلٹیوں کی کل آمدنی میں سے تعلیم پر فی صدی خرچ
مدراس	۴٫۰۹
بمبئی	۱٫۱۷
بنگال	۰٫۴۸
شمالی مغربی صوبہ اور اودھ	۱٫۵۷
پنجاب	۵٫۲۹
سنٹرل پراونس	۳٫۰۱
آسام	۰٫۲۹
برار	۱٫۳۲

مندرجہ بالا اعداد و شمار کے برخلاف زیادہ تر نئے اسکول شہروں میں قائم ہو رہے تھے کیوں کہ یہی جگہیں تھیں جہاں عوامی بیداری موجود تھی۔ چوں کہ میونسپلٹیاں تعلیمی کاموں میں کچھ بہت حصہ نہیں لیتی تھیں اس لیے ان اسکولوں کی مدد کے لیے روپیہ شہری علاقوں میں جمع کیے ہوئے ٹیکسوں سے نہیں بلکہ گاؤوں میں وصول کیے ہوئے مقامی ٹیکسوں سے آتا تھا۔ یہ خرابی سب سے زیادہ بمبئی میں محسوس ہوئی تھی۔ تعلیم کے لیے ضلع اور میونسپل دونوں کے مقامی فنڈس کے ساتھ تحصیل اور انتظام کے بہت سے پیچیدہ مسائل وابستہ تھے۔ ان سب کی تفصیلات میں جانا اس کتاب کے دائرۂ عمل سے باہر کی بات ہے۔ مگر ابتدائی تعلیم کی آمدنی اور خرچ کے نظام

---

[۱] رپورٹ صفحہ ۱۵۸

کا مندرجہ ذیل تجزیہ انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات کو سمجھنے میں معاون ہوگا۔

(i) بمبئی اور مدراس میں مقامی فنڈ ٹیکس کے تمام امور پر خرچ کرنے کے لیے پورے طور پر اپنے دائرۂ اختیار لوکل بورڈوں کے ہاتھ میں تھے۔ مگر شمالی ہند کے صوبوں میں لوکل فنڈ ٹیکسوں میں سے قحط کی روک تھام اور ذرایع آب پاشی کی توسیع کے کاموں کے لیے رقم لی جا سکتی تھی۔

(ii) بمبئی اور مدراس میں لوکل فنڈ ٹیکس کی آمدنی کو صوبائی حکومت کے محصولوں سے الگ فنڈ یعنی چندہ کا سمجھا جاتا تھا۔ اس لیے اگر کسی سال میں کوئی رقم بچتی تھی تو اسے بورڈ آنے والے برسوں میں استعمال کر سکتا تھا۔ مگر شمالی صوبوں میں اس مقامی فنڈ کو حکومت کا ایسا مالیہ سمجھا جاتا تھا جسے مقامی اخراجات کے لیے بورڈ کے ہاتھوں میں دے دیا گیا ہو۔ اسی لیے اگر کچھ رقم خرچ ہونے سے بچ جاتی تھی تو وہ صوبائی حکومت کے کھاتے میں چلی جاتی تھی۔

(iii) بمبئی کے ہر ضلع میں ایک ضلع تعلیمی فنڈ تھا جس میں حکومت کی امداد کے علاوہ مقامی فنڈ کی آمدنی کا تیسرا حصہ اور ضلع کی میونسپلٹیوں کا چندہ وغیرہ شامل ہوتا تھا۔ یہ بہت مفید نظام تھا جس میں اس بات کی ضمانت تھی کہ جو رقم تعلیم کے لیے مخصوص ہو وہ صرف تعلیم ہی پر خرچ ہو۔ اس نظام کے تحت سال کی بچی ہوئی رقم اگلے برسوں میں تعلیمی کاموں پر خرچ کرنے کے لیے موجود رہتی تھی اور اسے لوکل بورڈوں کے دوسرے کاموں کے لیے منتقل نہیں کیا جا سکتا تھا۔

(iv) بمبئی میں لوکل فنڈ ٹیکس کا ایک قطعی حصہ یعنی ایک تہائی تعلیم کے لیے مخصوص تھا مگر مدراس میں یہ متعین نہیں کیا گیا تھا جس کا نتیجہ یہ تھا کہ تعلیم کو جتنا ملنا چاہیے اس کے مقابلے میں مقامی فنڈ کی آمدنی کا بہت تھوڑا حصہ ملتا تھا۔

(v) لوکل فنڈ کو کس کام پر صرف کیا جائے وہ بھی ایک نزاعی مسئلہ تھا۔ کچھ کا کہنا تھا کہ یہ اعلیٰ تعلیم میں لگائے جا سکتے ہیں اور لگائے جانے چاہئیں۔ دوسرے لوگوں کے خیال میں لوکل فنڈ پر عوام کی ابتدائی تعلیم کا سب سے پہلا حق تھا۔

کتنا علاقہ ابتدائی تعلیم کے لیے ایک مناسب اکائی (یونٹ) بن سکتا ہے اس پر بھی اختلاف تھا۔ بعض لوگ سمجھتے تھے کہ ایک چھوٹی اکائی میں مکمل مقامی واقفیت اور مقامی دل چسپی بہتر کارکردگی کا باعث ہوتی ہے۔ دوسرے لوگ ضلع جیسی بڑی اکائی کو ترجیح دیتے تھے۔ مختلف صوبوں میں عملی صورت بھی مختلف تھی اور ۱۸۸۲ء میں کش مکش بدستور موجود تھی۔

(vii) غالباً سب سے شدید نزاعی مسئلہ اس گرانٹ کا تھا جو تعلیم کے لیے وقف

مقامی فنڈ کی مد کے لیے حکومت کو دینی تھی۔ ایک نظریہ یہ تھا کہ لوکل فنڈ ٹیکس بالکل لوگوں کے چندے کی طرح تھا اور اسی لیے اسے حکومت سے گرانٹ ان ایڈ وصول کرنے کا حق تھا۔ دوسرے نقطۂ نظر والے افراد یہ سمجھتے تھے کہ لوکل فنڈ ٹیکس حقیقتاً ایک ٹیکس تھا اور اس لیے اسے حکومت سے گرانٹ ان ایڈ لینے کا کوئی حق نہیں تھا۔ خود حکومتِ ہند کے احکامات متضاد تھے۔ بسا اوقات یہ نقطۂ نظر بھی کارفرما رہا کہ تعلیم عامہ حکومت کے لیے پر حق رکھتی ہے کیوں کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے یہ بات طے کی تھی کہ حکومت کی کوششیں ان عوام کی تعلیم پر صرف ہونی چاہئیں جو بغیر امداد کے خود اپنے طور پر کسی مناسب تعلیم کے حاصل کرنے سے محروم ہیں۔ کبھی کبھی یہ نظریہ بھی پیش کیا گیا کہ "عوام کو تعلیم دینے کی ذمہ داری حکومت نے کبھی نہیں لی[1] اور عوام کی تعلیم کو مقامی فنڈ سے مدد ملنی چاہیے۔ مگر ۱۸۷۱ء میں یہ قطعی طور پر طے کر دیا گیا کہ لوکل فنڈ میں حکومت کی گرانٹ (امداد) کو کل اخراجات کے ایک تہائی سے بڑھنا نہیں چاہیے۔

(ج) استادوں کی تربیت: ۱۸۵۹ء کی دستاویز نے یہ اظہار کیا کہ "ایسا لگتا ہے کہ استادوں کے تربیتی اسکولوں کا کام اس منزل تک نہیں پہنچا جس منزل تک کورٹ آف ڈائرکٹرز نے سوچا تھا"۔ سکریٹری آف اسٹیٹ کی اس تادیب نے قدرتی طور پر استادوں کی تربیت کی کوششوں کو بڑھوا دیا اور ۱۸۸۲ء تک ہر صوبے نے ابتدائی مدرسوں کے اساتذہ کے لیے متعدد تربیتی ادارے قائم کر دیے۔

بحیثیت مجموعی سارے ہندوستان میں ۸۲-۱۸۸۱ء میں چار لاکھ کے صرفے سے ۱۰۶ نارمل اسکول چل رہے تھے جن میں ابتدائی مدرسوں کے ۳۸۸۶ استاد تعلیم حاصل کر رہے تھے۔

(د) توسیع: ابتدائی تعلیم کی توسیع کا انحصار دو باتوں پر ہے۔ ایک تو فنڈ کی مقدار پر اور دوسرے کام کرنے والی ایجنسی کے اخراجات پر۔ پچھلے جائزے سے یہ بات ظاہر ہوتی ہے کہ مختلف صوبوں کے تعلیمی نظام ان دونوں باتوں میں ایک دوسرے سے بہت مختلف تھے اور اسی لیے ابتدائی تعلیم کی توسیع میں بھی ہمیں بہت فرق نظر آتا ہے۔ مثال کے طور پر بنگال میں لوکل فنڈ ٹیکس نافذ نہیں کیا گیا تھا مگر حکومت کی بڑی امداد اور دیسی مدرسوں کی ایجنسی

---

[1] لیٹرز فرام گورنمنٹ آف انڈیا ٹو گورنمنٹ آف بنگال نمبر ۵۸۷۶ آف ۲۸ر اکتوبر ۱۸۶۷ء، پیرا ۵

کو اپنانے کی وجہ سے صوبہ میں اچھی خاصی توسیع و ترقی ہوگئی۔ دوسری طرف بمبئی میں تعلیم کے لیے فنڈ سب سے زیادہ تھے مگر محض ڈیپارٹمنٹل اسکولوں کی نسبتاً زیادہ مصارف والی ایجنسی پر بھروسہ کرنے کی وجہ سے توسیع اتنی زیادہ نہیں ہوئی جتنی کہ دوسری صورت میں ہو سکتی تھی۔ پنجاب میں اگرچہ فنڈ کم تھے مگر ڈیپارٹمنٹل ایجنسی کو اپنایا گیا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ مذکورہ دونوں صوبوں کے مقابلے میں ابتدائی تعلیم کی توسیع بہت کم رہی۔ کمیشن کی رپورٹ کا مندرجہ ذیل اقتباس صورتِ حال کی بہت اچھی تصویر پیش کرتا ہے۔ اس وقت ہندوستان کی انتہائی تعلیمی پس ماندگی کا صحیح اندازہ اس بات کو ملحوظ رکھنے سے ہوگا کہ اقتباس میں فی صد کا حساب تمام تعلیمی اداروں کے ۲۶۴۳۹۷۸ طالب علموں پر نکالا گیا ہے نہ کہ صرف ابتدائی مدرسوں میں پڑھنے والے ۲۰۶۱۵۴۱ طالب علموں پر۔

ہماری انکوائری جس علاقے تک محدود ہے وہ ۸۵۹۸۴۴ مربع میل علاقے ۲۲۳۷۹ ۵۵ گاؤں اور قصبوں اور ۲۰۲۶۰۴۰۸۰ افراد پر مشتمل ہے ۸۲-۱۸۸۱ء میں وہاں صرف ۱۱۲۲۱۸ اسکول تھے اور ان میں تعلیم حاصل کرنے والے ہندوستانی بچوں یا بڑوں کی تعداد ۲۶۴۳۹۷۸ تھی۔ اسکول جانے والی عمر کے بچوں کی کل آبادی سے طالب علموں اور طالبات کی نسبت کا حساب (جو دوسرے باب میں[1] بیان کیے گئے اصولوں کے مطابق نکالا گیا ہے) مندرجہ ذیل ہے:۔

صوبہ	فی صد مرد	فی صد عورتیں
مدراس	۱۶٫۷۸	۱٫۴۸
بمبئی — برطانوی اضلاع	۲۴٫۹۶	۱٫۸۵
بمبئی — دیسی ریاستیں	۱۶٫۸۵	۰٫۹۴
بنگال	۲۰٫۸۴	۰٫۸۰
شمال مغربی صوبے اور اودھ	۸٫۲۵	۰٫۲۸
پنجاب	۱۲٫۱۱	۰٫۷۲

[1] کل آبادی پر ۱۵ فی صدی کے حساب سے

سنٹرل پراونس	۱۰٫۴۹	۰٫۴۴
آسام	۱۴٫۶۱	۰٫۴۶
کرگ	۲۲٫۴۴	۰٫۸۶
حیدرآباد	۱۷٫۱۰	۰٫۲۲
میزان ہندوستان کے لیے	۱۶٫۲۸	۰٫۸۴

یوریشین اور یوروپین لوگوں کے لیے جو اسکول تھے ان میں پڑھنے والوں اور پیشہ ورانہ اور ٹیکنیکل تعلیم کے غیر وابستہ اداروں کے طالب علموں کو مندرجہ بالا اعداد و شمار میں شامل نہیں کیا گیا ہے۔ ان میں وہ تمام ادارے شامل ہیں جن سے ۸۲-۱۸۸۱ء میں ڈیپارٹمنٹ واقف تھا۔ ہندوستان کی سب سے زیادہ ترقی یافتہ ریاست اپنے اسکول جانے والی عمر کے لڑکوں کے ۷۵ فی صدی اور لڑکیوں کے ۹۸ فی صدی حصے کو اسکول نہیں بھیج سکی ہے جب کہ ایک حصے میں جس کے مرد و زن دونوں کی کل آبادی چار کروڑ چالیس لاکھ سے زیادہ ہے تقریباً ۹۲ فی صدی لڑکے جہالت میں پل بڑھ رہے ہیں اور عورتوں کی تعلیم کی بمشکل کچھ شروعات ہوئی ہے۔ مردم شماری کے اعداد و شمار بڑی قطعیت کے ساتھ یہ بات بھی واضح کر دیتے ہیں کہ ہندوستان میں تعلیم کو قومی پیمانے پر عام کرنے میں ابھی کتنا اور کام باقی ہے۔ اجمیر اور ان نو صوبوں میں جن کا ذکر ہماری رپورٹ میں کیا گیا ہے ان میں مردوں کی آبادی دس کروڑ اور تیس لاکھ سے بھی زیادہ ہے اور جن میں سے نو کروڑ اور پونے چالیس لاکھ بالکل ان پڑھ لوگ ہیں اور عورتوں کی کل آبادی میں سے جو تقریباً ۹,۹۷,۰۰,۰۰۰ ہے ایسی عورتوں کی تعداد جو نہ تو لکھ سکتی ہیں اور نہ پڑھ سکتی ہیں ۹۹۵,۰۰,۰۰۰ سے کم نہ ہوگی [1]

[1] رپورٹ صفحہ ۵۸۴

۱۷۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن

۱۸۵۴ء سے ۱۸۸۲ء تک ابتدائی تعلیم کی ترقی کی سست رفتاری دیکھ کر قدرتی طور پر حکومت نے انڈین ایجوکیشن کمیشن کو ہدایت کی کہ وہ ابتدائی تعلیم کی طرف خصوصی توجہ کرے۔ اسی لیے ابتدائی تعلیم کا موضوع انڈین ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ میں بڑے نمایاں طور پر آیا ہے اور اس کی کچھ بہت اہم سفارشات عوام میں ابتدائی تعلیم کی اشاعت و فروغ سے متعلق ہیں۔ انھیں بڑی آسانی کے ساتھ مندرجہ ذیل چھ عنوانات کے تحت تقسیم کیا جا سکتا ہے۔

(الف) پالیسی
(ب) قوانین اور انتظامیہ
(ج) دیسی مدرسوں کی ہمت افزائی
(د) انتظام مدرسہ
(ہ) استادوں کی تربیت
(و) مالیات

(الف) **پالیسی** : ابتدائی تعلیم کے سلسلے میں حکومت کی کیا پالیسی ہو اس کے بارے میں کمیشن نے سفارش کی کہ :

(i) ابتدائی تعلیم کو عوام کی ایسی تعلیم سمجھا جانا چاہیے جس میں دیسی زبانوں کے ایسے مضامین کی تعلیم ہوگی جو انھیں زندگی کے مختلف شعبوں کے لیے اہل بنائیں گے۔ یہ ضروری نہیں ہے کہ اسے یونیورسٹی کی اعلیٰ تعلیم کی طرف لے جانے والی تعلیم کا ایک حصّہ سمجھا جائے۔

(ii) اگرچہ تعلیم کی ہر شاخ حکومت کی مربیانہ سرپرستی کے مطالبے میں حق بجانب ہوگی لیکن ملک کے موجودہ حالات کے پیش نظر اس بات کا اعلان کر دینا مناسب معلوم ہوتا ہے کہ عوام کی ابتدائی تعلیم، اس کا انتظام، اس کی اشاعت اور ترقی، یہ سب باتیں اس تعلیمی نظام کا ایک حصہ ہوں گی جس کی طرف اب حکومت کی کوششوں کا رُخ زیادہ بڑے پیمانے پر اور زیادہ زور شور کے ساتھ ہونا چاہیے۔

(iii) لارڈ ہارڈنگ کے ریزولیوشن مورخہ ۱۱ر اکتوبر ۱۸۴۴ء میں جو اُصول طے ہوا تھا اس کی دوبارہ توثیق کرنی چاہیے۔ بعض چھوٹی چھوٹی اور معمولی سرکاری نوکریوں کے لیے لوگوں کے انتخاب میں ترجیح ہمیشہ ان امیدواروں کو دی جانی چاہیے جو پڑھ اور لکھ سکتے ہوں۔

(iv) ابتدائی تعلیم کو خاص طور پر پس ماندہ ضلعوں تک، خصوصاً ان علاقوں میں جہاں آدی واسی بستے ہیں پھیلانا چاہیے۔ وہاں اسکول بورڈ قائم ہونے تک یہ کام ڈیپارٹمنٹ کے ذریعے یا ان لوگوں کے ذریعے جو اسکول قائم کرنا اور چلانا چاہتے ہیں، وافر گرانٹ ان ایڈ دے کر کرنا چاہیے۔

(ب) **قوانین اور ایڈمنسٹریشن:** انگلستان کے اختیار کیے ہوئے طریقے کی پیروی کرتے ہوئے جہاں ۱۸۷۰ء اور ۱۸۷۶ء کے ایکٹس کی رو سے سارے ملک کو بہت سے اسکولی اضلاع میں تقسیم کر دیا گیا تھا اور ہر ایسے ضلع کے لیے ایک کمیٹی قائم کر دی گئی تھی جسے ٹیکس وصول کرنے، اسکول مہیا کرنے اور ایک مقررہ عمر کے بچوں کو داخلہ لینے پر مجبور کرنے کے اختیار سونپے گئے تھے۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن نے بھی سفارش کی کہ ابتدائی تعلیم کا کنٹرول ضلع اور میونسپل بورڈوں کے سپرد کر دینا چاہیے۔

(ج) **دیسی اسکولوں کی ہمت افزائی:** دیسی اسکولوں کے بارے کمیشن کی رائے تھی کہ ان کی ہمت افزائی ہونی چاہیے اور انھیں سرکاری نظام تعلیم میں شامل کر لینا چاہیے۔ کمیشن نے یہ اظہار کیا کہ:

> دیسی اسکولوں کی کمتری کے اعتراف کے ساتھ ساتھ ہم سمجھتے ہیں کہ ان کی ہمت افزائی کی کوششیں کی جانی چاہئیں۔ انھوں نے ایک زبردست مقابلے میں اپنے کو بچایا ہے اور اس طرح یہ ثابت کر دیا ہے کہ ان میں زندہ رہنے کی قوت بھی ہے اور یہ مقبول بھی ہیں۔ مدراس اور بنگال کی تعلیمی تاریخ سے متعدد مثالیں ملتی ہیں جو دیسی نظام کو جدید تقاضوں کے مطابق بنانے کے امکانات پیش کرتی ہیں۔ بمبئی کے ٹیکس اسکولوں کے اچھے نمونے کو سامنے رکھتے ہوئے اگر دیسی اسکولوں کو بھی جیسا کہ ہم ابھی تجویز کریں گے، تسلیم کر لیا جائے اور ان کی مدد کی جائے تو ہم توقع کر سکتے ہیں

کہ یہ اپنے طریقوں کو اور بہتر کریں گے اور قومی تعلیم کے ریاستی نظام میں ایک مفید جگہ کو پُر کر دیں گے۔[۱]

کمیشن کا خیال تھا کہ ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کے مقابلے میں ہندوستانیوں پر مشتمل ضلع اور میونسپل بورڈوں کو دیسی اسکولوں سے زیادہ ہمدردی ہوگی اس لیے اس نے سفارش کی کہ دیسی اسکولوں کی مدد کرنے کا کام ان ہی کے سپرد کیا جائے۔ کمیشن نے یہ قدم تو صحیح سمت میں اٹھایا مگر پھر اس کے مقابلے میں ایک دوسری سفارش یہ بھی کردی کہ دیسی اسکولوں کے معاملے میں نتائج دیکھ کر امداد دینے کا طریقہ اپنایا جائے۔ یہ کوئی خوش گوار سفارش نہیں تھی۔ اس سے بہتر طریقہ تو "انعامی امداد" کا ہوتا۔ اس طریقے نے ہمیشہ تیز رفتار ترقی میں مدد کی ہے اور جب مقصد عام تعلیم کی تیز رفتاری ہو تو یہ طریقہ ناگزیر ہے مگر ہندوستان میں اسے اختیار کرنا کمیشن کے خیال میں نہیں آیا۔ ہم نے ابھی دیکھا ہے کہ کالج کی تعلیم کے معاملے میں کمیشن نے نتائج کی بنیاد پر ادائیگی کے طریقے کو ترک کرنے کی سفارش کی تھی۔ ہم نے یہ بھی دیکھا ہے کہ جہاں تک ثانوی مدارس کا معاملہ ہے، کمیشن نے نہ تو اس طریقے کو مکمل طور پر اختیار کرنے کی سفارش کی اور نہ ہی مکمل طور پر رد کرنے کی۔ مگر کمیشن کی یہ رائے قطعی طور پر تھی کہ نتائج کی بنیاد پر ادائیگی دیسی اسکولوں کو امداد دینے کا بہترین طریقہ ہے اسی لیے اس نے اسے عام طور پر اختیار کرنے کی سفارش کی۔ اس ناخوش گوار فیصلے نے ابتدائی اسکولوں کی گرانٹ ان ایڈ کے تمام ریاستی ضابطوں میں اس اصول کو نمایاں رکھا۔ اس نظام کا یہ غلبہ اس صدی کے ابتدائی برسوں تک یعنی لارڈ کرزن کے نئی راہ دکھانے تک بدستور رہا۔

آخر میں کمیشن نے تجویز کیا کہ دیسی اسکولوں میں تدریس کو بہتر کرنے کے لیے بتدریج اور مسلسل کوشش کی جانی چاہیے۔ اور اس مقصد کے پیشِ نظر مندرجہ ذیل سفارشیں کیں:

(i) دیسی اسکولوں کے عملے اور ان کے نصاب میں مداخلت کیے بغیر ان کی بتدریج اور مسلسل ترقی کا مقصد سامنے رکھنا چاہیے۔

(ii) خود ٹریننگ لینے اور اپنے عزیزوں اور اپنے بعد آنے والے استادوں کو باقاعدہ تربیت کے لیے لانے کی خاطر دیسی اسکولوں کے استادوں کی

---

[۱] رپورٹ صفحہ ۵۸

خصوصی ہمت افزائی ہونی چاہیے۔

(iii) دیسی نظام کی خوبیاں جو عوام کے نزدیک قابلِ قدر ہیں ان کو قائم رکھتے ہوئے اور خصوصی امداد دے کر تدریس میں مفید مضامین کے تدریجی اضافے کو پیشِ نظر رکھتے ہوئے امتحانات کے معیار ہر صوبے کی ضرورت کے مطابق قائم کرنے چاہئیں۔

(د) انتظام مدرسہ: ابتدائی مدرسوں کے داخلی انتظام کے سلسلے میں کمیشن نے سفارش کی کہ تمام صوبوں میں یکساں معیار قائم کرنے کی کوشش نہیں ہونی چاہیے۔ ابتدائی اسکولوں میں تدریس ماحول کے مطابق ہونی چاہیے اور جہاں تک ممکن ہو سیدھی سادی ہونی چاہیے۔ عملی مضامین مثلاً جمع خرچ اور حساب کے ہندوستانی طریقے پڑھانے چاہئیں۔ منیجروں کو اپنے اپنے اسکولوں کے لیے درسی کتاب کے انتخاب کی آزادی ہونی چاہیے۔ سال میں موسموں کے اعتبار سے اسکولوں کے اوقات اور کھلنے کے زمانے کے تعین میں انتہائی لچک ہونی چاہیے۔ تدریس بچے کی مادری زبان میں ہونی چاہیے اور ابتدائی اسکولوں کے معائنے وقت پر ہونے چاہئیں۔

(ہ) مالیات: مالیات کے اہم موضوع پر کمیشن نے متعدد سفارشیں کیں جنھوں نے شروع زمانے کے تنازعات کو مکمل طور پر ختم کر دیا۔ مثال کے طور پر کمیشن نے سفارش کی کہ ابتدائی تعلیم کے لیے ایک مخصوص فنڈ قائم کرنا چاہیے۔ ابتدائی تعلیم فنڈ کے حسابات دیہی علاقوں کے حسابات سے الگ کر دینے چاہئیں تاکہ میونسپل علاقوں میں وہ روپیہ نہ خرچ ہو سکے جو گاؤں کے لیے ہے۔ اس نے یہ بھی طے کیا کہ مقامی فنڈ کو بالخصوص ابتدائی تعلیم پر خرچ ہونا چاہیے۔ اگر اتفاقاً ضرورت پڑ ہی جائے تو کبھی کبھی ثانوی اور کالج کی تعلیم پر خرچ کیا جائے۔ آخر میں اس نے یہ رائے ظاہر کی کہ یہ حکومت کا فرض ہے کہ وہ گرانٹ ان ایڈ کے مناسب نظام کے ذریعے مقامی فنڈ کی اعانت کرے۔ مگر بدقسمتی سے کمیشن نے گرانٹ ان ایڈ کی مقدار کے سلسلے میں کوئی قطعی سفارش کرنے سے انکار کر دیا اور صرف یہ تسلیم کیا کہ مقامی فنڈ کا "صوبائی مالیے پر بڑا حق ہے۔" کمیشن کی سفارشات کا یہ تذبذب دو وجوہات کی بنا پر تھا۔ پہلی بات تو یہ کہی گئی کہ الگ الگ صوبوں میں حالات اتنے مختلف ہیں کہ سب کے لیے کوئی بندھا ٹکا اصول مرتب کرنا ناممکن ہے۔ مثال کے طور پر بنگال میں جہاں کوئی ٹیکس نہیں ہے حکومت کی گرانٹ طے کرنے کے اصول بمبئی سے، جہاں مقامی ٹیکسوں سے اچھی خاصی بڑی رقمیں وصول کی جا سکتی ہیں قدرتی طور پر مختلف

ہوں گے۔ دوسری وجہ یہ تھی کہ کمیشن سے اپنی تجاویز کے مالی پہلو کے بارے میں غور کرنے کو نہیں کہا گیا تھا۔ بہر حال کمیشن کے رجحان کو مختصراً مندرجہ ذیل طریقہ پر بیان کیا جا سکتا ہے:۔

(i) ابتدائی تعلیم کے فروغ و اشاعت کی خاص ذمہ داری لوکل فنڈ پر ہے اور ریاستی حکومت کی لوکل فنڈ کو کوئی معقول امداد ایک ثانوی حیثیت رکھتی ہے۔

(ii) لوکل فنڈ، چاہے وہ کسی قانونی دفعہ کی رو سے جمع کیے گئے ہوں درحقیقت عوام کے خود اپنے جمع کیے ہوئے فنڈ کی طرح ہوتے ہیں اور اس لیے حکومت سے گرانٹ ان ایڈ کا مطالبہ کرنے کا حق رکھتے ہیں۔

(iii) لوکل فنڈ کی تحصیل ریاست کی اس ذمہ داری کو کم نہیں بلکہ زیادہ کر دیتی ہے کہ وہ ان لوگوں کی مدد کرے جو خود اپنی مدد نہیں کر سکتے مگر پھر بھی اپنی تعلیم کے لیے مقامی وسائل فراہم کرنے کے لیے آمادہ ہیں۔

(iv) لوکل فنڈ کو مدد دینے میں صوبائی حکومتوں کو کیا بات پیش نظر رکھنی ہوگی اس کی وضاحت حکومت ہند کے خط نمبر ۶۳ ہوم ڈیپارٹمنٹ مورخہ ۱۱ر فروری ۱۸۷۱ء میں کی گئی ہے اور وہ یہ ہے کہ حکومت کی گرانٹ مقامی سرمائے کی نصف یا سارے اخراجات کا ایک تہائی ہونی چاہیے۔

حساب کتاب کی رو سے بھی کمیشن کی ان تجاویز میں کوتاہی نظر آئے گی۔ اس وقت برطانوی ہند کی آبادی تقریباً بیس کروڑ تھی۔ پندرہ فی صدی کے حساب سے اسکول جانے والے بچوں کی تعداد تین کروڑ ہوگی۔ اس زمانے میں ڈیپارٹمنٹل اسکول میں فی طالب علم خرچ چار روپے چھ آنے پانچ پائی تھا، جس میں حکومت بقدر پندرہ آنے چار پائی، لوکل فنڈ ۲ روپے ۹ آنے ۱۱ پائی اور میونسپل فنڈ چار آنے چھ پائی برداشت کرتے تھے جب کہ امدادی اسکولوں میں خرچ تین روپے سات آنے ایک پائی ہوتا تھا اور اس میں سے ایک روپیہ دو آنے حکومت اور لوکل فنڈ سے مل جاتے تھے۔ اگر یہ بھی فرض کر لیا جائے کہ تمام بچے صرف ابتدائی اسکولوں میں تعلیم حاصل کریں تب بھی عام تعلیم کے لیے حکومت اور لوکل فنڈ پر ۲۲٫۷ لاکھ روپے کی ذمہ داری ہوتی۔ جیسا کہ پہلے بیان کیا جا چکا ہے ۱۸۸۲ء میں ابتدائی تعلیم پر کل خرچ ۱۶٫۷۷ لاکھ روپے ریاستی مالیے سے اور ۲۴٫۸۸ لاکھ روپے لوکل فنڈ سے تھا۔ کمیشن کی تجاویز کے تحت ابتدائی تعلیم پر سرکاری فنڈ میں سے ہونے والے

اخراجات میں ۵۰۰ فی صدی کا اضافہ ہو جاتا یعنی اخراجات ۱۷ لاکھ سے ۱۱۲ لاکھ ہو جاتے اور لوکل فنڈ سے ہونے والا خرچ تقریباً ۸۰۰ فی صدی ہو جاتا جس کا مطلب یہ ہوا کہ رقم ۲۵ لاکھ روپے سے بڑھ کر ۲۲۴ لاکھ روپے ہو جاتی۔ ظاہر ہے اس زمانے کو دیکھتے ہوئے یہ سوال بہت اہم تھا۔ اتنی بڑی رقم کو مہیا کرنے کے ذرایع اور طریقوں پر کمیشن کو بہت زیادہ توجہ کرنی چاہیے تھی۔ یہ کہنے کے بجائے کہ "عام طور پر اس سے بھی زیادہ کوششیں ہونی چاہئیں" یا "ہندوستان کے ایک حصے کی فیاضی دوسری جگہوں کی حکومتوں اور مقامی بورڈوں کے سامنے ایک مثال بن سکتی ہے" کمیشن کی سفارشات کو زیادہ قطعی ہونا چاہیے تھا۔ مسئلے کے مالی نتائج کی طرف سے بے اعتنائی نے انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات کی افادیت کے ایک بڑے حصے کو ختم کر دیا۔

۱۸۔ ۱۸۸۲ء سے ۱۹۰۲ء تک کے واقعات

انڈین ایجوکیشن کمیشن کی کچھ سفارشات حکومت نے فوراً مان لیں۔ لارڈ رپن کی شروع کی ہوئی لوکل سلف گورنمنٹ کی اسکیم کا نام خاص طور پر لیا جانا چاہیے۔ اس کے بعد سے ہندوستان میں ابتدائی تعلیم کی تاریخ لوکل سلف گورنمنٹ کے نشوونما کا جزو لاینفک رہی۔ مسئلے کا تفصیلی مطالعہ اس کتاب کی حدود سے باہر ہے۔ مگر مندرجہ ذیل مختصر تحریر ابتدائی تعلیم کی آیندہ تاریخ کو سمجھنے میں مدد دے گی:

لارڈ رپن نے اپنے مشہور و معروف ریزولیوشن میں کہا تھا کہ لوکل سلف گورنمنٹ کو یہ نہیں سمجھنا چاہیے کہ "وہ انتظامیہ کی ذمہ داریوں کو بانٹنے اور مالی وسائل کی لامرکزیت کا ذریعہ ہے بلکہ اسے تعلیم کا ایک ایسا معقول ذریعہ سمجھنا چاہیے جس کی مدد سے ترقی پسند کمیٹیاں حکومت کے بڑھتے ہوئے مسائل سے نبٹ سکیں گی۔" اور یہ ہدایت کی تھی کہ ہندوستان میں مقامی جماعتیں بنانے کے لیے عملی اقدام کیے جائیں۔ ان کے نقطۂ نظر کو ہر جگہ خوش آمدید نہیں کہا گیا۔ بعض ریاستوں نے اس بات کی طرف توجہ دلائی ہے کہ ان تجاویز سے کارکردگی میں کمی واقع ہو جائے گی۔ مگر انھوں نے اس بات کو پر اصرار کہا کہ وقت گزرنے کے ساتھ ساتھ کارکردگی میں اضافہ ضروری ہے کیوں کہ مقامی علم اور مقامی دلچسپی انتظامیہ کے مسائل پر اثرانداز ہوگی۔ انھوں نے یہ خیال بھی ظاہر کیا کہ ملک میں عوامی جوش و خروش رکھنے والے افراد کی ایک بڑھتی ہوئی ذہین جماعت کی خدمات سے فائدہ نہ اٹھانے کی پالیسی صرف یہی نہیں کہ خراب ہے بلکہ قوت و اختیار کی تضیع ہے۔ انھوں نے کہا کہ

مقامی جماعتیں ضرور کامیاب ہوں گی اگر:

(الف) ان کے لیے معقول وسائل فراہم کیے جائیں۔

(ب) مزید اخراجات والی ذمہ داریوں کی منتقلی کے ساتھ ساتھ زاید اور معقول وسائل کی بھی منتقلی کی جائے۔

(ج) سرکاری حکام اپنے آپ کو اس بات پر تیار کرلیں کہ وہ آزاد سیاسی زندگی کی چھوٹی شروعات کی پرورش تندہی اور مستعدی کے ساتھ کریں گے اور ان کی سمجھ میں یہ بات آجائے کہ پچھلے استبدادی نظام کے مقابلے میں اس نظام نے درحقیقت ان کے سامنے انتظامی اور رہنمایانہ صلاحیتوں کو استعمال کرنے کے زیادہ روشن امکانات پیدا کردیے ہیں۔"

اس پالیسی کے تحت ہندوستان کے ہر صوبے میں لوکل بورڈ یا کاؤنسلیں اور میونسپل بورڈ، میونسپل کیٹیاں اور میونسپل کاؤنسلیں قائم کی گئیں۔ ابتدائی تعلیم ان مقامی جماعتوں کا لازمی کام بنادیا گیا۔ حالاں کہ ثانوی اور کالج کی تعلیم کو ان کی سرگرمیوں سے خارج نہیں کیا گیا، لیکن عام طور پر یہ طے ہوگیا کہ ابتدائی تعلیم ان لوکل بورڈوں کی سب سے پہلی ذمہ داری ہے۔ لوکل باڈیز کو اپنی آمدنی میں سے کم از کم کتنی رقم ابتدائی تعلیم پر خرچ کرنی چاہیے اس کے لیے بعض صوبوں میں اصول مرتب کیے گئے اور ہدایت کی گئی کہ ثانوی اور اعلیٰ تعلیم پر اس وقت تک کچھ نہ خرچ کیا جائے جب تک کہ ابتدائی تعلیم کی ضروریات مکمل طور پر پوری نہ ہوجائیں۔ ابتدائی تعلیم سے متعلق مقامی جماعتوں کے اختیارات اور فرائض کے قاعدے بھی بنائے گئے اور گرانٹ ان ایڈ کے ضابطے بھی طے پائے۔ اس لیے اجمالی طور پر یہ کہا جاسکتا ہے کہ انڈین ایجوکیشن کمیشن کی آئینی اور انتظامی سفارشات پر عام طور پر عمل درآمد ہوا اور اس ضمن میں جو قاعدے بنائے گئے ان کے تحت ابتدائی تعلیم کا کنٹرول مقامی جماعتوں کو منتقل کردیا گیا۔ مگر یہ بات یاد رکھنے کی ہے کہ کنٹرول کی اس تبدیلی کی حدیں لوکل بورڈوں کے مقابلے میں میونسپلٹیوں میں زیادہ وسیع تھیں کیوں کہ ان میں، لوکل بورڈوں کے مقابلے میں رائے عامہ کہیں زیادہ ترقی یافتہ تھی۔ مگر اہم نکتہ جو توجہ دینے کے قابل ہے وہ یہ ہے کہ چھوٹا ہی سہی مگر ایک قدم تو اس جانب اٹھا جدھر سے پھر واپس آنا ناممکن تھا۔

دیسی اسکولوں کے بارے میں کمیشن کی سفارشات پر نظر ڈالتے ہوئے ہم دیکھتے ہیں کہ نتائج کی بنیاد پر ادائیگی کے اصول کے علاوہ ان سفارشات کو عام طور پر قبول نہیں کیا گیا۔ ۸۲-۱۸۸۱ء

اور ۲-۱۹۰۱ء کے ابتدائی اسکولوں اور ان میں تعلیم پانے والے طالب علموں کے اعداد و شمار[1] کے تقابلی مطالعے سے یہ بات سامنے آتی ہے کہ آسام نے اپنی پرانی پالیسی ترک کر دی تھی اور کمیشن کی تجویز کی ہوئی سمت کے بالکل خلاف چلنا شروع کر دیا تھا۔ برار، کرگ اور پنجاب اپنے پرانے رستے پر چلتے رہے۔ صوبہائے متحدہ اور بمبئی میں قابل لحاظ ترقی ہوئی مگر ۸۲-۱۸۸۱ء میں بمبئی میں ۳۹۵۴ دیسی اسکول تھے جن میں ۷۸۲۰۵ طالب علم پڑھتے تھے اور صوبہائے متحدہ میں ۶۷۱۲ اسکول قائم تھے اور ان میں پڑھنے والوں کی تعداد ۶۱۶۳۴ تھی۔ اس لیے یہ نتیجہ نکالا جاسکتا ہے کہ دیسی اسکولوں کی اکثریت کو ان صوبوں میں ختم ہونے دیا گیا اور ان کی چھوٹی سی تعداد کو ڈیپارٹمنٹ کے نظام میں شامل کیا گیا۔ بنگال میں امدادی اسکولوں کی تعداد میں تخفیف ہوئی اور غیر امدادی اسکولوں کی تعداد میں اضافہ۔ غیر امدادی اسکولوں کی تعداد ۸۲-۱۸۸۱ء میں ۲۲۶۵ تھی مگر ۲-۱۹۰۱ء میں یہ تعداد بڑھ کر ۱۱۶۲۳۰ تک پہنچ گئی۔ اس لیے بنگال میں چاہے ڈیپارٹمنٹل اسکولوں کی تعداد نہ بڑھی ہو مگر پھر بھی یہ نہیں کہا جا سکتا کہ اس کی پالیسی کمیشن کی سفارشات کے عین مطابق تھی۔

بیسویں صدی کے آغاز میں دیسی اسکولوں کے مسئلے کا وجود ختم ہو چکا تھا۔ ان صوبوں میں جہاں انھیں تعلیمی نظام میں شامل کر لیا گیا وہاں یہ اس نظام میں ضم ہو گئے اور ان کا دیسی کردار جسے ایجوکیشن کمیشن نے بڑی اچھی طرح بیان کیا تھا، ختم ہو گیا۔ دوسری طرف وہ ان صوبوں میں بالکل ختم ہو گئے جہاں اُن کی طرف سراسر بے توجہی برتی گئی یا جہاں ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کے ذات پات کے نظام میں ان کے ساتھ دیدہ و دانستہ اچھوتوں کا سا سلوک کیا گیا۔ ابتدائی تعلیم اور اس کی مالیات کی پالیسی کے بارے میں ہم دیکھتے ہیں کہ ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات پر ریاستی حکومتوں نے عمل نہیں کیا۔ جیسا کہ پہلے بتایا جاچکا ہے کہ کمیشن کی رپورٹ کے بعد کے بیس برسوں میں کالج اور ثانوی تعلیم میں بہت تیز رفتاری سے ترقی ہوئی۔ اسی لیے تمام زائد فنڈ ان دونوں پر صرف ہوا اور ابتدائی تعلیم بدستور ضرورت مند رہی۔ ۸۲-۱۸۸۱ء میں حکومت کے فنڈ سے ابتدائی تعلیم پر ۱۶٫۷۷ لاکھ روپے خرچ ہوئے۔ یہ رقم ۲-۱۹۰۱ء میں صرف ۱۶٫۹۲ لاکھ تک بڑھی۔ مقامی جماعتوں نے تعلیم عامہ کے مقصد کی اچھی خاصی خدمات انجام دیں کیوں کہ ابتدائی

---

[1] حوالہ، نوراللہ و نائک، ہسٹری آف ایجوکیشن ان انڈیا ڈیورنگ دی برٹش پیریڈ صفحہ ۲۵۸

تعلیم کے اخراجات میں ان کا حصّہ ۸۲-۱۸۸۱ء کے ۶۹ء۲۴ لاکھ روپے کے مقابلے میں ۲-۱۹۰۱ء میں ۴۴ء۱۶ لاکھ روپے ہو گیا مگر حکومت کی امداد میں کوئی معقول اضافہ نہ ہونے کی وجہ ابتدائی تعلیم میں کوئی بہت بڑا اضافہ نہیں کیا جا سکا اور تعلیمی نظام کی اکثر شاخوں میں کام پہلے کے مقابلے میں زیادہ ناہموار طریقے پر ہوتا رہا۔

۲-۱۹۰۱ء میں اسکولوں اور خواندگی کے اصل اعداد و شمار اور ابتدائی تعلیم کی غیر اطمینان بخش حالت کی تلخیص "ریزولیوشن آون ایجوکیشنل پالیسی" مورخہ ۱۱ر مارچ ۱۹۰۲ء میں اس طرح کی گئی ہے۔

۱۵۔ عوام میں ابتدائی تعلیم کی توسیع کی صورتِ حال کیا ہے؟ برطانوی ہند کی آبادی ۲۴ کروڑ سے زیادہ ہے۔ خیال ہے کہ ان میں ۱۵ فی صد بچے اسکول جانے والی عمر کے ہوں گے۔ اس حساب سے وہاں ایک کروڑ اسّی لاکھ سے زیادہ بچے ایسے ہوں گے جنھیں اس وقت اسکول میں ہونا چاہیے مگر درحقیقت اس کل تعداد کے چھٹے حصّے سے کچھ زیادہ بچوں کو اس وقت ابتدائی تعلیم مل رہی ہے۔ اگر اعداد و شمار کو صوبوں کے اعتبار سے ترتیب دیا جائے تو یہ نظر آتا ہے کہ ایک مخصوص عمر کے سو بچوں میں سے ابتدائی اسکولوں میں پڑھنے والے بچوں کی تعداد آٹھ اور نو پنجاب اور صوبہائے متحدہ میں ہے اور بائیس تئیس بمبئی اور بنگال میں ہے۔ ۱۹۰۱ء کی مردم شماری میں یہ معلوم ہوا تھا کہ مردوں کی آبادی میں دس میں سے ایک اور عورتوں کی آبادی میں ایک ہزار میں سے صرف سات خواندہ ہیں۔ یہ اعداد و شمار مسئلے کے طول و عرض کو ظاہر کرتے ہیں اور واضح کرتے ہیں کہ ابتدائی تعلیم حاصل کرنے والوں کے تناسب کو اُس منزل تک پہنچانے کے لیے ابھی بہت کچھ کرنا باقی ہے جو منزل ترقی یافتہ ملکوں میں ناگزیر سمجھی جاتی ہے۔

۱۹۔ ہندوستان میں ابتدائی تعلیم کی نشو و نما پر ایک عام تبصرہ (۱۹۰۲-۱۸۵۴ء)

اس پچھلے بیان سے یہ بات سامنے آتی ہے کہ اس عہد میں ابتدائی تعلیم کی ترقی بہت سست رفتار رہی۔ سرکاری پالیسی کے اعلانات سے اگر موازنہ کیا جائے تو نتائج بڑے متضاد نکلتے ہیں۔

مثال کے طور پر ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے یہ حکم دیا تھا کہ حکومت کو چاہیے کہ وہ اعلیٰ تعلیم کے مقابلے میں اپنی زیادہ توجہ ابتدائی تعلیم کی طرف دے اور یہ کہ اسے تعلیم عامہ کی سمت میں زیادہ فعالی اقدامات کرنے چاہئیں۔ اس نے اخراجات میں ایک معقول اضافے کی منظوری کا بھی وعدہ کیا تھا۔ یہی خیال ۶۶-۱۸۶۵ء اور ۷۱-۱۸۷۰ء کے تعلیمی جائزوں میں دہرایا گیا۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن نے بھی یہی خیال ظاہر کیا اور سفارش کی کہ "جب کہ تعلیم کی ہر شاخ ریاست کی سرپرستی کا مطالبہ کرنے کی حقدار ہے مگر ملک کے موجودہ حالات میں مناسب ہے کہ یہ اعلان کر دیا جائے کہ عوام کی ابتدائی تعلیم، اس کا انتظام، اس کی اشاعت اور ترقی، یہ سب باتیں اس تعلیمی نظام کا ایک حصہ ہوں گی جس کی طرف اب حکومت کی کوششوں کا رُخ زیادہ بڑے پیمانے پر اور زیادہ زور شور کے ساتھ ہوگا۔" ان تمام اعلانات کے باوجود ابتدائی تعلیم کی ترقی جس کی تصویر اوپر پیش کی گئی ہے، بہت آہستہ اور رُک رُک کر ہوتی رہی۔ اس صورتِ حال کی وضاحت کرنے کی ضرورت ہے۔

ابتدائی تعلیم کے فروغ میں حکومت کی ناکامی کا سبب وہ متعدد فیصلے تھے جو اس نے انتظامی اور مالی امور میں کیے تھے۔ ان میں سے مندرجہ ذیل کا ذکر کیا جا سکتا ہے۔

(الف) تعلیم کو لازمی بنانے میں ناکامی

(ب) ابتدائی تعلیم کی مقامی جماعتوں کے ہاتھ میں منتقلی۔

(ج) دیسی اسکولوں کی طرف سے بے توجہی۔

(الف) ابتدائی تعلیم کو لازمی بنانے میں ناکامی: حالاں کہ ہم ۱۸۵۴ء کی دستاویز سے یہ توقع نہیں کر سکتے تھے کہ وہ لازمی تعلیم کے اصول کو مانتی جب کہ اس وقت یہ اصول خود انگلستان میں منظور نہیں ہوا تھا مگر ۱۹۰۲ء تک اس مسئلے پر سرکار کی خاموشی کا بھی کوئی جواز نہیں ہے انگلستان میں عام لازمی تعلیم ۱۸۷۰ء، ۱۸۷۶ء اور ۱۸۸۰ء کے ایکٹس کے تحت شروع ہو گئی تھی۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن (۸۳-۱۸۸۲ء) کو کم از کم اس مسئلے کو اٹھانا تو چاہیے ہی تھا۔ اس وجہ سے اور بھی کہ بہت سے ہندوستانیوں نے اس کے سامنے لازمی تعلیم کا مطالبہ رکھا تھا مگر کمیشن خاموش رہا۔ بڑودہ کے ایک ہندوستانی راجہ مہاراجہ سایاجی راؤ گیکواڑ نے تو یہاں تک کیا تھا کہ اپنی ریاست کے ایک حصے میں تجربے کے طور پر ۹۴-۱۸۹۳ء میں لازمی تعلیم شروع کر دی تھی۔ سر چمن لال سیتل واد اور سر ابراہیم رحمت اللہ جیسے ہندوستانی لیڈر لازمی ابتدائی تعلیم کا مطالبہ کر رہے تھے مگر حکومت نے ۱۹۰۲ء تک اس مسئلے پر غور بھی نہیں کیا۔ اس پالیسی کی موافقت میں سب

سے اہم دلیل یہ دی جاتی تھی کہ برطانوی حکومت ایک بدیسی حکومت ہے اور اس لیے وہ لوگوں کو اس بات پر مجبور نہیں کر سکتی ہے کہ وہ اپنے بچوں کو اسکول بھیجیں اور یہ ایک ایسی بات ہے جو ایک ہندوستانی راجہ کر سکتا ہے۔ اس لیے یہ نتیجہ نکالا جا سکتا ہے کہ ہندوستان میں لازمی تعلیم کے اصول کو حکومت نے ۱۹ ویں صدی میں نہیں مانا، اس کی وجہ محض حکومت اور عوام میں ربط باہمی کا فقدان تھا جبریہ تعلیم نہ ہونے کی وجہ سے بھی ابتدائی تعلیم کی ترقی ناقابل اطمینان رہی۔

(ب) ابتدائی تعلیم کی مقامی جماعتوں کے ہاتھوں میں منتقلی: ابتدائی تعلیم کی سست رفتار ترقی کی دوسری وجہ اس کے کنٹرول کی مقامی جماعتوں کے ہاتھوں میں منتقلی تھی۔

اس منتقلی کے متعدد اسباب تھے پہلا سبب خود انگلستان کا نمایاں اثر تھا جیسا کہ سیکشن ۸ (مذکورہ) میں بتایا جا چکا ہے کہ ۱۸۸۴ء میں ابتدائی تعلیم کی مقامی جماعتوں کے ہاتھوں میں منتقلی انگلستان کے ۱۸۷۰ء اور ۱۸۷۶ء کے ایکٹس سے متاثر ہو کر کی گئی تھی۔ دوسرے یہ کہ براہ راست تعلیمی تنظیموں سے حکومت کی دست کشی کا نظریہ جو ۱۸۵۴ء میں پیش ہوا تھا اور جس کی تصدیق ۱۸۸۲-۸۳ء میں ہوئی تھی، وہ بھی اسی سمت میں معاون ہوا۔ نجی انجمنوں، خواہ وہ مشنری ہوں یا ہندوستانی دونوں نے ثانوی اور کالج کی تعلیم کی منتقلی کے لیے کہا مگر ان میں سے کوئی ابتدائی اسکولوں کو چلانے کا بار اٹھانے کے لیے تیار نہیں تھا اس لیے اگر ریاست ابتدائی تعلیم کی براہ راست تنظیم سے دست کشی چاہتی تھی تو اس کے سامنے صرف یہ راستہ تھا کہ وہ انھیں نیم سرکاری مقامی جماعتوں کے حوالے کر دے۔ تیسرے سیاسی مصلحتیں بھی اثر انداز ہوئیں۔ جیسا کہ پہلے ذکر کیا جا چکا ہے، انگریزی راج کے خلاف بے اطمینانی اور سیلف رول کا مطالبہ اس عہد میں آہستہ آہستہ زور پکڑ رہے تھے۔ اس لیے ہندوستانیوں کو کچھ ذمہ داریاں دے کر اور سیلف گورنمنٹ کی کوئی صورت منظور کر کے اس مطالبے کو کچھ نہ کچھ تو پورا کرنا ہی تھا۔ چنانچہ طے کیا گیا کہ مقامی جماعتیں قائم کی جائیں اور ان کے انتظام میں ہندوستانیوں کو سلف گورنمنٹ دی جائے اور یہ کہ ابتدائی تعلیم ان جماعتوں کے ہاتھوں میں منتقل کر دی جائے۔ یہ ایک ایسا کام ہوگا جس میں ہندوستانیوں کی اپنی صلاحیتوں کو استعمال کرنے کے اچھے اور وافر مواقع مل جائیں گے۔ یہ اور ایسے ہی دوسرے اسباب تھے جن کی بنیاد پر ابتدائی تعلیم ۱۸۸۴ء سے عملی طور پر ایک مقامی موضوع بن گئی۔

بنیادی طور پر اس منتقلی میں کوئی عیب نہیں ہے۔ حقیقت تو یہ ہے کہ اور بھی فائدہ ہوتا اگر مقامی سیلف گورنمنٹ کے بارے میں بعد کے منتظمین نے لارڈ رپن کے ریزولیوشن میں

پیش کی ہوئی اصل ہدایتوں کی پیروی کی ہوتی۔ لارڈ رپن نے اسی بات کی طرف اشارہ کیا تھا کہ یہ تجربہ کامیاب ہوگا (i) اگر معقول وسائل مہیا کیے گئے (ii) اگر زاید اخراجات والے کاموں کی منتقلی کے ساتھ ساتھ زاید اور معقول وسائل بھی منتقل ہوئے۔ (iii) اگر سرکاری حکام "اپنے آپ کو اس بات پر تیار کرلیں کہ وہ آزاد سیاسی زندگی کی چھوٹی شروعات کی پرورش، تندہی اور مستعدی کے ساتھ کریں گے اور ان کی سمجھ میں یہ بات آجائے کہ پچھلے استبدادی نظام کے مقابلے میں اس نظام نے درحقیقت ان کے سامنے انتظامی اور رہنمایانہ صلاحیتوں کو استعمال کرنے کے زیادہ روشن امکانات پیدا کردیے ہیں۔" مگر بدقسمتی سے ان ہدایتوں کو جلدی ہی بھلا دیا گیا۔ اس پوری مدت میں (بلکہ اس کے بعد بھی) مقامی جماعتیں مالی اعتبار سے مفلس رہیں۔ وہ سرکاری نظام مراتب کی ناقدرشناسی اور بے مہری کا شکار ہوگئیں اور انھیں صوبائی حکومتوں کے بچے کھچے ٹکڑوں سے اپنے کو اس طرح مطمئن کرنا پڑا جس طرح خود صوبائی حکومتوں کو برطانوی شہنشاہیت (امپیریل گورنمنٹ) کے بچے کھچے ٹکڑوں پر انحصار کرنا پڑتا تھا۔ ابتدائی تعلیم جیسی زیادہ مصارف والی ذمہ داری کی منتقلی کے ساتھ ساتھ مقامی جماعتوں کو ذمہ داریوں کو نبھانے کے قابل بنانے کے لیے معقول وسائل کی منتقلی بھی ہونا چاہیے تھی مگر ایسے کوئی اقدام نہیں کیے گئے۔ کم از کم گرانٹ ان ایڈ ہی فراخ دلی کے ساتھ دی جاتی مگر یہ بھی نہیں کیا گیا اور حکومت کی امداد کے بارے میں یہ طے کیا گیا کہ وہ کل اخراجات کے ایک تہائی سے زیادہ نہیں ہوسکتی۔ مزید یہ کہ ہندوستانیوں کو مناسب رہنمائی اور تربیت جس کی حکام سے توقع کی جاتی تھی وہ بھی عام طور پر نہیں ملی۔ اس لیے بحیثیت مجموعی یہ نتیجہ نکالا جاسکتا ہے کہ لوکل سیلف گورنمنٹ کے تجربے کی ناکامی کے لیے لارڈ رپن کی رکھی ہوئی شرائط کبھی پوری نہیں ہوئیں۔ اور ابتدائی تعلیم ایسی تنظیموں کے سپرد کردی گئی جن کے پاس اپنے کوئی معقول وسائل نہیں تھے اور جنھیں گرانٹ ان ایڈ بھی نہایت ناکافی دی گئی تھی۔ مقامی ہاتھوں میں کنٹرول کی منتقلی نے ابتدائی تعلیم کی توسیع پر آخرکار جو اُلٹا اثر ڈالا اس کی وجہ دراصل تجربے کو مناسب طور پر آگے بڑھانے میں ناکامی تھی نہ کہ خود تجویز کی کوئی بنیادی خرابی۔

بہرحال یہ بات قابلِ توجہ ہے کہ ان تمام رکاوٹوں کے باوجود مقامی جماعتوں نے ابتدائی تعلیم کے لیے کافی خدمات انجام دیں۔ جیسا کہ پچھلے سیکشن میں دکھایا جاچکا ہے کہ ابتدائی تعلیم میں ان کا جو حصہ ۸۲-۱۸۸۱ء میں ۲۴٫۶۹ لاکھ روپے تھا وہ ۲-۱۹۰۱ء میں ۴۶٫۶۱ لاکھ روپے ہوگیا۔ جب کہ اسی مدت میں حکومت کا حصہ ۱۶٫۷۷ لاکھ روپے سے بڑھ کر ۱۶٫۹۲ لاکھ روپے ہوا۔

مقامی جماعتوں کی اس فیاضی نے صورتِ حال کو بگڑنے سے بہت کچھ بچالیا۔ مگر یہ فائدہ محض فوری تھا۔ مقامی جماعتوں کے وسائل اتنے بے لوچ اور محدود تھے کہ وہ ابتدائی تعلیم کو لازمی کرنے یا اسکولوں کی تعداد ہی میں کوئی بڑا اضافہ کرسکنے کی توقع بھی نہیں کرسکتی تھیں۔ انھوں نے کام کا آغاز کیا اور کسی نہ کسی طرح اس کڑے وقت کو گزار دیا جب حکومت کے فنڈ بہت کم تھے مگر اسی کے ساتھ ابتدائی تعلیم کی ترقی میں ان کا حصہ تقریباً ختم ہوگیا اور ابتدائی تعلیم کی خصوصی ذمہ داری ان ہی کے ہاتھ میں رہنے کی وجہ سے بنیادی نقصانات پہنچے اور ترقی کی تمام اہم راہیں مسدود ہوگئیں۔

(ج) **دیسی اسکولوں کی طرف سے بے توجہی :** ابتدائی تعلیم کی سست رفتار ترقی کا تیسرا سبب دیسی اسکولوں کی طرف سے بے توجہی تھی۔ بہت اچھے نتائج نکل سکتے تھے اگر وہ تمام رقم جو حکومت اور مقامی جماعتوں نے ابتدائی تعلیم کے لیے مخصوص کی تھی دیسی اسکولوں کو ترقی دینے پر صرف کی گئی ہوتی۔ لیکن اس کے بجائے دیسی اسکولوں کو ختم ہونے دیا گیا اور ان کی جگہ ایک یکسر نیا اسکولی نظام قائم کردیا گیا۔ اس طریقۂ کار میں بہت محنت رائیگاں گئی جسے بہت آسانی سے بچایا جاسکتا تھا۔ مگر حقارت کے اُس عام رویّے نے جو برطانوی افسر تمام ہندوستانی چیزوں کی طرف رکھتے تھے دیسی اسکولوں کے فائدوں کو بُھلا دیا اور جیسا کہ پہلے دکھایا جاچکا ہے کہ یہ اسکول ۲-۱۹۰۱ء تک تقریباً غائب ہوگئے اور اِن کا نقصان اِن کی جگہ لینے والے نئے اسکولی نظام سے پورا نہیں ہوا۔

۲۰۔ ابتدائی تعلیم میں دوسری کامیابیاں

ہم نے ابھی تک ابتدائی تعلیم کے تین پہلوؤں پر بحث کی ہے۔ دیسی اسکولوں کی طرف رویّہ، مالیات اور توسیع۔ ان تینوں پہلوؤں کو الگ کرکے اس لیے دیکھا گیا کہ یہ مسئلے کے بہت اہم پہلو تھے۔ تمام مباحثے سے یہ بات صاف ہوجاتی ہے کہ ان کے سلسلے میں سرکاری کوششوں کا ریکارڈ محض ناکامی کا ہے۔ اب ہم ابتدائی تعلیم کی "کوالٹی" (معیار) کے پہلو پر نظر ڈالیں گے۔ جہاں سرکاری کوششوں نے بہرحال چھوٹی چھوٹی کامیابیاں حاصل کیں۔ اس سمت میں سرکاری کامیابیاں مندرجہ ذیل تھیں:۔

(الف) **اسکول کی عمارتوں کی تعمیر:** جیسا کہ پہلے باب میں بیان کیا جاچکا ہے، دیسی

اسکولوں کے پاس اپنی کوئی عمارتیں نہیں تھیں۔ انگلستان میں جہاں موسم کی بے اعتباری اور شدت اتنی زبردست ہے کہ کوئی اسکول بغیر ان عمارتوں کے شروع ہی نہیں ہو سکتا ہے، اسکولوں کی عمارتوں کی تعمیر پر بہت زور دیا جاتا تھا اور یہ یاد ہوگا کہ صرف اس تعمیر کے لیے پارلیمانی امداد دی گئی تھی۔ عمارتوں کی تعمیر پر یہ زور ہندوستان میں بھی دیا گیا اور ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ نے ابتدائی اسکولوں کی عمارتوں کے لیے کافی روپیہ خرچ کیا۔ کامیابیاں کافی اطمینان بخش تھیں مگر مالی دشواریاں ہمیشہ راہ میں رکاوٹ ہوتی تھیں۔ چناں چہ تمام نئے اسکولوں کے لیے علیحدہ عمارتیں فراہم کرنا ممکن نہ ہوا ان کی ایک بہت بڑی تعداد، دیسی اسکولوں کی طرح پھر بھی سندروں، چوپالوں اور اسی طرح کی دوسری عوامی عمارتوں میں لگتی رہی۔ البتہ دیسی اسکولوں کا پرانا طریقہ کہ خود استاد کے گھر میں اسکول لگے یقیناً بالکل ختم ہوگیا۔

(ب) استادوں کی تربیت اور ان کی لیاقت میں اصلاح و ترقی: عہدِ وکٹوریہ کا دوسرا اہم کارنامہ وہ اصلاح و ترقی تھی جو ابتدائی اسکولوں کے استادوں کی عام تعلیم اور ان کی پیشہ ورانہ تعلیم میں ہوئی تھی۔ دیسی اسکولوں کے مقابلے میں ان نئے اسکولوں کے اساتذہ یقیناً بہتر پڑھے لکھے تھے۔ ان کی خاصی بڑی تعداد پیشہ ورانہ طور پر تربیت یافتہ تھی۔ یہ ایک ایسی چیز تھی جس سے دیسی نظام واقف ہی نہیں تھا۔ لوکل بورڈ، میونسپل یا سرکاری اسکولوں میں ان کی تنخواہیں بھی اچھی تھیں مگر گرانٹ کے ناکافی ہونے کی وجہ سے امدادی اسکولوں میں اصلاح و ترقی اتنی نمایاں نہیں تھی۔ یہ کہنا مشکل ہے کہ یہ لوگ اپنے فرائض کی ادائیگی میں اتنے ہی پُرجوش تھے جتنے کہ دیسی اسکولوں کے اساتذہ، جن کی ساری زندگی ان کے طالب علموں کی ترقی پر منحصر تھی۔ مگر ہندوستان میں یہ نظر آنا کوئی عجیب بات نہیں تھی کہ گورنمنٹ اسکولوں کے اچھے اسٹاف اور اچھے ساز و سامان کے باوجود تعلیم کا معیار ایک اچھے پرائیویٹ اسکول میں مقابلتہً بہتر تھا۔ ڈیپارٹمنٹ کے تحت چلنے والے اسکولوں میں کارکردگی میں کچھ کمی ہمیشہ رہی اور نئے اسکولوں میں غالباً وہاں کے استادوں کی اعلیٰ صلاحیتوں کے فوائد کسی حد تک ان کے جوش و خروش اور لگن میں کمی کی وجہ سے زائل ہو گئے ہوں۔

(ج) لڑکیوں اور نیچی ذات کے طالب علموں کا داخلہ: دیسی اسکولوں میں تعلیم حاصل کرنے والوں میں بہت کم لڑکیاں تھیں اور ہریجن شاید ہی کوئی ہو۔ مگر ان نئے اسکولوں میں خاصی تعداد میں لڑکیاں اور ہریجن بچے تھے۔ ابتدائی اسکولوں کے نئے نظام کی یہ کامیابی بڑی اہم اور

دور رس تھی۔ ان ترقیوں اور تبدیلیوں کی تفصیلات پر اگلے باب میں بحث ہوگی۔

(د) **چھپی ہوئی کتابوں کا استعمال**۔ یہ بات یاد ہوگی کہ دیسی اسکولوں میں چھپی ہوئی کتابوں کا استعمال بالکل نہیں ہوتا تھا۔ تعلیم کے اس نئے نظام نے درسی کتابوں کی تیاری، طباعت، اشاعت اور ان تمام اسکولوں میں ان کے استعمال کو عام کرکے بڑی قابل قدر خدمت انجام دی۔ اس اصلاح کے مستلزم فوائد کے باوجود شروع میں اس کی کچھ مخالفت ہوئی مگر ۱۹۰۰ء تک چھپی ہوئی کتابوں کا استعمال تمام ابتدائی اسکولوں میں رائج ہوگیا۔

(ہ) **تدریس کے نئے طریقوں کا اختیار کیا جانا**: اس ضمن میں نفع بھی ہوا اور نقصان بھی۔ جیسا کہ پہلے باب میں بتایا گیا ہے ہندوستان کا مانیٹوریل سسٹم انگلستان میں شروع کیا گیا۔ اسی طریقے میں بعد کو شاگرد۔استاد کا طریقہ بھی شروع ہوا جس میں سینئر طالب علم اپنے استادوں کے مددگار کی حیثیت سے کام کرتے تھے اور انھیں اس کے بدلے میں تھوڑا سا وظیفہ مل جاتا تھا اور بعد میں انھیں پیشے میں کھپا لیا جاتا تھا اور تربیت دے دی جاتی تھی۔ یہ دونوں طریقے انگلستان میں کافی عرصے تک استعمال ہوتے رہے اور انھوں نے لاگت کو کم کرکے تعلیم کی اشاعت میں خاصی مدد کی۔ دوسری طرف ہندوستان میں یہ طریقے انگلستان کے ساتھ ہی ترک کر دیے گئے حالانکہ یہاں کی موجودہ مالی دشواریوں کا یہ تقاضا تھا کہ ان طریقوں کو جاری رکھا جائے جس کا لازمی نتیجہ یہ ہوا کہ توسیع کی رفتار سست پڑ گئی۔

دوسری طرف نئے ابتدائی مدرسوں میں تربیت یافتہ استادوں اور کنڈر گارٹن اور چھوٹی جماعتوں میں موضوعی اسباق (آبجکٹ لیسنس) جیسی نئی تکنیکوں کے استعمال کی وجہ سے تدریس عام طور پر زیادہ دل کش ہوگئی۔ سزا کے بھدے اور شدید طریقے ختم ہونے لگے اور بچوں کے ساتھ زیادہ انسانی سلوک کیا جانے لگا۔ اسکول کا سامان بھی بہتر ہوا اور اس نے تعلیم کے معیار کو بلند کرنے میں مدد دی۔ یہ توقطعی فائدہ ہوا۔ مگر ایک دوسری سمت میں ہونے والے نقصان نے اسے برابر کر دیا۔ دیسی اسکول اتنے چھوٹے تھے کہ ہر بچے پر انفرادی توجہ دی جاتی تھی۔ وہاں جماعتوں کی تنظیم نہیں تھیں اور نہ ہی کسی خاص مدت بعد امتحان ہوتے تھے۔ ہر طالب علم اپنی رفتار سے آگے بڑھتا تھا اور اس وقت اسکول چھوڑ دیتا تھا جب وہ یہ سمجھتا تھا کہ جو کچھ حاصل کرنا چاہتا تھا وہ حاصل کر چکا یا یہ کہ اسکول اسے بس اتنا ہی دے سکتا تھا۔ نئے مدرسوں میں درجہ بندی کی گئی اور ایک جماعت سے دوسری جماعت میں جانے کے لیے ڈیپارٹمنٹ کے افسروں نے

باقاعدہ امتحان لینا شروع کیا۔ جماعتوں کا سائز بھی بڑھ گیا اور طالب علموں کی طرف انفرادی توجہ کم ہو تی گئی۔ ان تبدیلیوں کے ساتھ لازمی طور پر کچھ سخت گیری اور شدت پیدا ہوگئی۔

(و) نصابِ تعلیم: نصاب تعلیم کی تبدیلیاں تین متضاد اور مخالف قوتوں میں توازن پیدا کرنے کی مسلسل کوششوں کا نتیجہ تھیں۔ ان میں سے پہلی ڈیپارٹمنٹ کے افسروں کا وہ جذبہ تھا جس سے وہ انگلستان کی نقل کرنا چاہتے تھے جہاں نصاب میں ایک کے بعد ایک مضمون شامل کیا جا رہا تھا دوسرا ایک حد بند پہلو استاد کی بڑھتے ہوئے نصاب پر قابو پانے کی صلاحیت کا تھا اور تیسرا عام والدین کی خواہش جو دیسی اسکولوں سے ملتی جلتی تعلیم کا جس سے وہ مانوس تھے، مطالبہ کرتے تھے۔ یہ خواہش نصاب کو سادہ کرنے اور اسے معمولی پڑھائی لکھائی اور حساب تک محدود رکھنے کی خواہش تھی اور ایک ایسا مطالبہ تھا جو نصاب کو زیادہ عمیق اور وسیع بنانے کی سرکاری خواہش کے بالکل خلاف تھا۔ بہرحال آخر میں حکام اپنے طریقے پر چلے اور ایک زیادہ عمیق اور متنوع نصاب اختیار کیا گیا۔

۲۔ ۱۹۰۱ء میں ابتدائی کے نصاب میں یہ مضامین شامل تھے۔ کنڈر گارٹن، ڈرائنگ موضوعی اسباق، جغرافیہ، تاریخ، گانا اور بلند خوانی (رسائٹیشن) حفظانِ صحت، زراعت، سائنس ثانوی زبان، پیمائش، جسمانی ورزش اور ہاتھ کا کام۔ ان میں سے کچھ مضامین بعض صوبوں میں اختیاری طور پر پڑھائے جاتے تھے اور کچھ صوبوں میں ان میں سے بعض مضامین سرے سے تھے ہی نہیں۔ مگر اجمالی طور پر یہ کہا جا سکتا ہے کہ ۱۹۰۲ء میں ابتدائی کا نصاب ایک صدی پہلے کے دیسی اسکولوں کے نصاب سے کہیں زیادہ عمیق اور گہرا تھا۔

۲۱۔ عہدِ وکٹوریہ کا اختتام

ہم نے عہد وکٹوریہ میں ہندوستان کے تعلیمی نشوونما کا جائزہ مکمل کر لیا ہے۔ سرسری طور پر دیکھیے تو حالات جو تصویر پیش کرتے ہیں وہ اطمینان بخش تھی اور برطانوی حکام اور عوام دونوں کو اپنی اپنی کامیابیوں پر فخر کرنے کا موقعہ تھا باؤل کہتا ہے " برطانوی حکومت کے تحت ہندوستانی تعلیم پہلے نظر انداز کی گئی۔ پھر شدت اور کامیابی کے ساتھ اس کی مخالفت ہوئی اور بعد کو اسے ایک ایسے نظام کے مطابق چلایا گیا جس کی خرابیوں کا اعتراف ساری دنیا نے کیا اور آخر میں اس تعلیمی نظام کو اس کے موجودہ مقام تک پہنچا دیا گیا[۱] اس "آخر" اور " موجودہ مقام"

[۱] سلیکشنس فرام ایجوکیشنل ریکارڈس جلد ۱۔ صفحہ ۲

سے ہا ریل ۱۸۵۴ء کی دستاویز میں بیان کیے ہوئے ان نظریوں اور طریقوں کی طرف اشارہ کرتا ہے جن کا عملی طور پر ۲-۱۹۰۱ء تک حالات پر اثر رہا۔ ۱۸۵۴ء سے پہلے کے زمانے کے تنازعات اور تذبذب کا موازنہ کیجیے تو وکٹورین عہد میں نئے نظامِ تعلیم کی کامیابیاں بلاشبہ اچھی تھیں۔ اس میں کوئی شک نہیں کہ دیسی نظام ختم ہو گیا مگر اس کی موت پر کسی نے آنسو ضایع نہیں کیے دوسری طرف انگریزی اسکولوں اور کالجوں کی تعداد میں توسیع، ایسے ابتدائی اسکولوں کا ایک اچھا خاصا جال جن کا معیار دیسی اسکولوں سے بہتر تھا، ہندوستانی چھاپے خانے کا آغاز، ہندوستانی زندگی میں نشاۃِ ثانیہ، عورتوں، ہریجنوں، آدی واسیوں اور پہاڑی قبیلوں کی تعلیم کے مسئلے کے دشوار پہلوؤں میں دھیمی مگر مسلسل ترقی، ہندوستان کی نئی زبانوں میں ایک نئے ادب کا جنم اور اسکولوں میں مسلمانوں کا داخلہ جیسی نئی تبدیلیاں بھی نظر آ رہی تھیں۔ ہندوستانی ریاستوں تک میں ایک ہل چل سی پیدا ہو گئی تھی اور وہ بھی ذرا دور سے برطانوی ہند کی پیروی کر رہی تھیں۔ سرکاری اسکولوں کی تعداد میں بھی اضافہ ہوا تھا مگر ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے نئی قسم کے اسکولوں اور کالجوں میں اضافہ اس سے کئی گنا زیادہ تھا۔ اس لیے بحیثیت مجموعی حکام اور عوام دونوں کے پاس اپنے کاموں پر فخر کرنے اور اپنے ماضی پر کامیابی اور اطمینان کے احساس کے ساتھ نظر ڈالنے کے معقول اسباب تھے اور انھوں نے کیا بھی بالکل یہی۔ اس کا یہ مطلب ہرگز نہیں ہے کہ وہاں شکایت کے مواقع یا اصلاح کی مزید گنجایش نہیں تھی۔ یہ دونوں باتیں تھیں اور بہت تھیں لیکن یہ ایک عام احساس تھا کہ اصول اور پالیسیاں جو اب تک اختیار کی گئی ہیں وہ ٹھیک ہیں اور ساری ضرورتوں کی تکمیل کا سوال دراصل پیسے اور مدت کا سوال ہے۔

اس زمانے کے مطمئن اور آسودہ خاطر سرکاری اور غیر سرکاری افراد نے یہ کبھی نہیں سوچا کہ وہ ایک آتش فشاں پہاڑ پر بیٹھے ہوئے ہیں۔ عام اطمینان اور فلاح و بہبود کی سطح کے نیچے پچھلے چند برسوں سے ایک باقاعدہ طوفان کے آثار پیدا ہو رہے تھے۔ کچھ سرکاری اور غیر سرکاری لوگوں نے بعض ان بنیادی پالیسیوں پر اعتراض کرنے شروع کر دیے تھے جن پر نصف صدی سے زیادہ تک بڑے جوش و خروش کے ساتھ کام ہوا تھا۔ حکام بڑھتی ہوئی سیاسی بے چینی سے پریشان تھے اور وہ اس سب کا سبب نئی تعلیم کو ٹھہراتے تھے۔ دوسری طرف ہندوستانی تعلیمی ترقی کی سست رفتاری سے غیر مطمئن تھے اور یہ دیکھ کر پریشان تھے کہ ہندوستان ملکوں کی برادری میں اپنا مقام کھوتا جا رہا ہے۔ دونوں تبدیلی چاہتے تھے مگر ایک دوسرے سے بالکل

مختلف اسباب کی بنا پر اور بالکل الگ الگ سمتوں میں۔ جب تک حالات بد ستور رہے تنقید ہلکی رہی۔ مگر ۱۹۰۱ء میں جیسے ہی لارڈ کرزن نے تعلیم کی تعمیر نو کا سوال چھیڑا، نقطہائے نظر کے تمام اختلافات سطح سے اوپر آگئے اور بے مثال شدت کے ساتھ تنازعات کا ایک طوفان اٹھ کھڑا ہوا اور نتیجے میں بعض تعلیمی مسائل پر زبردست کش مکشوں کا آغاز ہو گیا۔ سرکاری اور غیر سرکاری نقطۂ نظر کی یہ کش مکش تقریباً بیس برس تک چلتی رہی اور ۱۹۲۱ء ہی میں جب تعلیم چند منتخب ہندوستانی وزیروں کے کنٹرول میں آئی تو یہ کش مکش جزوی طور پر ختم ہوئی —— ہندوستانی تعلیم کی تاریخ کا یہ پہلو اگلے دو ابواب میں زیر بحث آئے گا۔

ساتواں باب

لارڈ کرزن

(۱۸۹۸ء — ۱۹۰۵ء)

۱۔ اس عہد کی عام خصوصیات (۱۹۰۲ - ۲۱)

۱۹۰۲ء میں "انڈین یونیورسٹیز کمیشن" کے تقرر اور ۱۹۲۱ء میں تعلیم کی ہندوستانی کنٹرول میں منتقلی کے درمیان بیس برس کا زمانہ نئی ہندوستانی تعلیم کی تاریخ کا چوتھا عہد کہا جا سکتا ہے۔ اگر وکٹورین عہد سے اس کا موازنہ کیا جائے تو اس کے متعدد ممتاز پہلو سامنے آتے ہیں جن میں سے مندرجہ ذیل کا ذکر کیا جا سکتا ہے۔ (الف) زیادہ سرمایہ (ب) تعلیم میں ریاست کا زیادہ فعالی حصہ (ج) ہر قسم کے تعلیمی اداروں میں تعلیم کے معیار کو بہتر کرنے کی زبردست کوششیں (د) تعلیم کی ہر شاخ میں بے مثال توسیع اور (ہ) عوام میں ایک شدید قومیت کی بیداری۔ ان میں سے ہر پہلو اتنا اہم اور انوکھا ہے کہ اس کا تفصیلی مطالعہ مناسب معلوم ہوتا ہے۔

(الف) تعلیم کے لیے نسبتاً زیادہ سرمایہ فراہم تھا: وکٹورین عہد جس کا مطالعہ ہم نے ابھی کیا ہے، عام مالی دشواریوں کا زمانہ تھا لیکن تعلیم کی یہ خوش قسمتی تھی کہ ۱۹۰۲ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیانی زمانے میں اسے اتنے بڑے مالی وسائل حاصل تھے جتنے کہ اس سے پہلے کبھی نصیب نہیں ہوئے۔ اس صورت حال کے متعدد اسباب تھے۔ سب سے پہلا سبب تو یہی تھا کہ اس زمانے میں مرکزی اور صوبائی حکومتوں کے درمیان اچھے اور مستحکم مالی تعلقات قائم تھے۔ اس کی وجہ سے محصولوں کی وصولیابی بہتر ہوگئی اور اخراجات پر زیادہ نظر رہنے

گی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ مرکزی اور صوبائی حکومتوں کے وسائل بہت بہتر ہو گئے اور وہ تعلیم کے لیے زیادہ سرمایہ دینے کے قابل ہو گئیں۔

مزید سرمائے کا دوسرا ذریعہ تعلیم کے لیے مرکزی امداد کا تھا۔ یہ زمانہ عالمی مالیات میں خوش حالی کا زمانہ تھا اور اس عام خوش حالی میں ہندوستان کا بھی حصہ تھا۔ تجارت اور بیوپار میں کافی اضافہ ہوا جس نے مرکزی مالیات میں بہت اضافہ کر دیا۔ جس کی وجہ سے مرکزی بجٹ میں کافی بچت ہوگئی۔ ۱۹۰۲ء اور ۲۱ ۱۹ء کے درمیان صرف چھ برس خسارے کے تھے (ان میں تین برس یعنی ۱۹-۱۸ ۱۹ء سے ۲۱-۱۹۲۰ء تک پہلی جنگِ عظیم کے فوراً بعد کے تھے جب کہ حکومت کی مالیات زرا اچھی نہیں تھی) باقی سال بہت بڑی بچت کے سال تھے۔ حکومتِ ہند نے ان بچتوں کا ایک حصہ صوبائی حکومتوں کو تعلیم پر خرچ کرنے کے لیے دے دیا۔ اس طرح کی سب سے پہلی امداد لارڈ کرزن نے منظور کی تھی جسے بعد کے آنے والوں نے جاری رکھا۔ ۱۹۰۲ء اور ۱۹-۱۸ ۱۹ء کے درمیان نان ریکرنگ امدادوں کی رقم تقریباً ۵۰۰ لاکھ روپے اور ریکرنگ کی تقریباً ۳۰۰ لاکھ روپے تھی۔ یہ کہنا بالکل صحیح ہوگا کہ اتنی بڑی مرکزی امدادوں کی مثال ہندوستانی تعلیم کی تاریخ میں نہ تو پہلے کبھی ملتی ہے نہ بعد کو۔ تعلیم کی توسیع و ترقی سب سے زیادہ ان ہی امدادوں کی وجہ سے ہوئی۔ اور یہی امدادیں تھیں جنھوں نے اس عہد کو پچھلی اور بعد کے زمانے سے بڑے خوش گوار طریقے پر ممتاز کر دیا۔

اس زمانے میں تعلیم کے لیے مزید سرمایہ فراہم ہونے کا تیسرا سبب تعلیم کے لیے صوبائی، مقامی اور نجی امدادوں میں اضافہ تھا۔ صوبائی حکومتوں کی مالی حالت اچھی ہوئی اور انھوں نے تعلیم کے لیے اپنی امداد کی مقدار بڑھا دی۔ اس عام خوش حالی میں لوکل بورڈوں اور میونسپلٹیوں کا بھی حصہ تھا اس لیے انھوں نے بھی تعلیم کے لیے زیادہ امداد مقرر کی۔ طالب علموں کی تعداد کے اضافے نے (بعض جگہوں پر ساتھ ساتھ فیس میں بھی اضافہ ہوا) فیسوں کے ذریعے ہونے والی آمدنی بھی بڑھا دی۔ عوام کے اندر پیدا ہونے والی عام بیداری، اوقاف اور چندوں کی آمدنی جیسے متفرق ذریعوں سے آنے والی رقوم بھی اضافے کا سبب بنیں۔

یہ بات بھی نظر آئے گی کہ اس زمانے میں تعلیم کے لیے مقررہ سرمائے میں کافی اضافہ ہوا۔ سرسری طور پر کیے ہوئے حساب کی رو سے تمام ذریعوں سے حاصل ہونے والی ۴۰۱ لاکھ روپوں کی رقم جو ۰۲-۱۹۰۱ء میں تعلیم پر خرچ ہوئی تھی ۲۲-۲۱ ۱۹ء میں ۱۸۳۷ لاکھ روپے ہو گئی۔

(ب) تعلیم میں ریاست کا زیادہ فعال کردار: اس عہد کی ایک اور نمایاں خصوصیت ریاستوں کا زیادہ فعال کردار تھا۔ ۱۹۰۲ء سے قبل جیسا کہ پانچویں باب میں دکھایا جاچکا ہے تعلیم میں ریاست کا حصہ بہت معمولی تھا۔ تعلیم کی براہِ راست تنظیم سے ریاستی دست کشی کے اصول کی کارفرمائی تھی اور ریاست نجی اداروں کو "گرانٹ ان ایڈ" دیتی اور اس کے بدلے میں ان پر تھوڑا سا کنٹرول رکھنے کے علاوہ کچھ نہیں کرتی تھی۔ ۱۹۰۲ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیان صورتِ حال بالکل بدل گئی۔ لارڈ کرزن کی قیادت میں ریاستی دست کشی کا اصول سرکاری طور پر ترک کر دیا گیا اور یہ ریاست کا فرض قرار دیا گیا کہ وہ ہر قسم کے کچھ سرکاری ادارے نجی تنظیم کے لیے نمونے کے طور پر چلائے۔ معائنہ کرنے والا اسٹاف بڑھایا گیا۔ معائنے کی پالیسی اور چوکس ہوئی اور عدم مداخلت کی پالیسی کے بجائے نجی اسکولوں کی نگرانی کو باقاعدہ اختیار کیا گیا۔ اس اہم تبدیلی کی تفصیلات کا ذکر آگے ہوگا۔ مگر یہاں یہ بیان کر دینا ضروری ہے کہ نئی پالیسی کے ایک اجمالی نتیجے کے طور پر نہ صرف یہ کہ ریاست نے تعلیم میں پہلے کے مقابلے میں زیادہ فعال حصہ لینا شروع کر دیا بلکہ اس نے نجی تنظیم پر سخت کنٹرول رکھنے کا بھی مطالبہ کیا۔

اس تبدیلی کے متعدد اسباب تھے، پہلا تو ہمیشہ کی طرح انگلستان کا اثر تھا جہاں ریاست نے ۱۹۰۲ء کے بلفور ایکٹ کی رو سے ابتدائی تعلیم میں نجی تنظیم پر پہلے کے مقابلے میں زیادہ ہمہ گیر کنٹرول رکھنا شروع کر دیا تھا۔ دوسرے انگلستان میں اس زمانے میں تعلیم کی کوالٹی کو بہتر کرنے کی کوششیں ہوئی تھیں۔ انھیں دیکھ کر ہندوستان میں ڈپارٹمنٹ کے افسروں نے یہ محسوس کیا کہ انھیں بھی ایسی کوششیں کرنی چاہئیں اور معیاروں کو بلند کرنے کے لیے نجی تنظیموں پر کنٹرول زیادہ سخت کر دینا چاہیے۔ تیسرے تعلیم یافتہ لوگوں میں بڑھتے ہوئے سیاسی شعور نے برطانوی افسروں کو فکرمند کر دیا تھا۔ ان کو توقع تھی کہ انگریزی اسکولوں اور کالجوں سے نکلے ہوئے تمام مرد و زن ہندوستان کے لیے انگلستان کی خدمات کے اعتراف میں ہمیشہ اس کے شکرگزار اور وفادار رہیں گے مگر اب انھوں نے دیکھا کہ ہر تعلیم یافتہ آدمی برطانوی حکومت کا ایک غیر مطمئن ناقد بن گیا ہے یہ سودا انھوں نے اس لیے نہیں کیا تھا ان میں سے بہتوں نے ان نتائج کی طرف گھبراہٹ کا رویہ اختیار کیا اور اس بات پر اصرار کرنا شروع کر دیا کہ ہندوستان میں انگریزی تعلیم کی پوری اسکیم غلط ہے جو لوگ اس نقطۂ نظر سے متفق تھے انھوں نے خیال ظاہر کیا کہ نجی اسکول اور خاص طور پر ہندوستانی انتظام میں چلنے والے اسکولوں میں سرکشی اور بغاوت کی پرورش ہو رہی ہے۔ اس لیے انھوں نے یہ تجویز پیش کی کہ حکومت کو ان پر

اپنے کنٹرول کو زیادہ شدید اور ان کے نظم و ضبط کو اچھا اور ان کے طالب علموں کے کردار کو بہتر کرنا چاہیے۔

اس لیے نجی تنظیم پر زیادہ کنٹرول کرنے اور تعلیم میں ریاست کو زیادہ فعال کردار دینے کی خواہش محض جزوی طور پر تعلیمی تھی ورنہ اصل میں تو وہ سیاسی تھی اور یہی سبب تھا کہ ہندوستانی رائے عامہ کے ہر حصے سے اس کی زبردست مخالفت ہوئی۔ وہ دراصل تعلیمی پالیسی پر اپنے کنٹرول کا حق چاہتے تھے لیکن اگر یہ حق انھیں نہیں مل سکتا تھا تو پھر وہ ایک انتہائی فعال ڈیپارٹمنٹ کے مقابلے میں کم و بیش مجہول ڈیپارٹمنٹ کو ترجیح دیتے تھے۔ ان کا خیال تھا کہ اگر کسی بدیسی کا محکوم رہنا ہی ہے تو کسی ظالم بادشاہ کے مقابلے میں کسی نام نہاد بادشاہ کو یقیناً ترجیح دینا چاہیے۔ مگر اس زمانے میں حکام نے ایک طرف تو ڈیپارٹمنٹ کے کنٹرول کو بڑھانے اور دوسری طرف اُسے زیادہ ضابطہ پرست اور ہندوستانی رائے کے سامنے کم سے کم جواب دہ بنانے کی کوشش کی۔ جیسا کہ جی۔ کے۔ گو کھلے نے کہا تھا کہ کارکردگی کی بنیاد پر نجی تنظیم پر کنٹرول رکھنے کی سرکاری کوشش کا مقصد تعلیم یافتہ ہندوستانیوں کو اعتماد میں لیے بغیر تنگ نظر، متعصب اور سستے ماہرین کی حکومت کو دوام بخشنا تھا۔ بہرحال اس طرح حکومت اور تعلیم یافتہ عوام کے درمیان ایک کش مکش پیدا ہوگئی۔ حکومت نے کارکردگی اور عوام کے مفاد کی بنیاد پر تعلیم پر سختی سے کنٹرول کرنے کے حق کا دعویٰ کیا۔ دوسری طرف ہندوستانی رائے عامہ نے سیاسی بنیادوں پر کنٹرول کی کوششوں کی مخالفت کی۔ اس نے ریاست کے زیادہ فعال کردار پر اعتراض نہیں کیا مگر یہ ضرور مطالبہ کیا کہ ریاست کے کام میں ایسی تبدیلی کی اجازت اس وقت تک نہیں دی جاسکتی جب تک کہ خود ریاست کا کردار ضابطہ پرستی اور نوکرشاہی سے بدل کر جمہوری نہیں ہوجاتا جیسا کہ بہرحال ہونا تھا۔ آخرکار ۱۹۲۱ء میں عوام کی جیت ہوئی ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹس کا کنٹرول ہندوستانی وزیروں کو منتقل کر دیا گیا اور اس منتقلی کے ساتھ کنٹرول کے مسئلے پر طول طویل جنگ کا سیاسی کردار ختم ہوگیا۔

(ج) معیار کو بہتر بنانے کی کوششیں : ۱۸۵۴ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان تعلیمی پالیسی کا خاص مقصد اصلاح اور معیار کی بہتری کی بجائے توسیع تھا۔ یہ صحیح ہے کہ اس زمانے میں بہت سی اصلاحات اور ترقیاں ہوئیں مگر ان سب کی حیثیت تعداد میں اضافے کی تحریک کے سامنے ہمیشہ ثانوی رہی۔ سرکاری پالیسی نے ہمیشہ سے یہ فرض کر رکھا تھا کہ

ایک بھی اسکول نہ ہونے سے کچھ اسکولوں کا ہونا بہتر ہے۔ لیکن یہ نقطۂ نظر ۲۱-۱۹۰۲ء کے درمیان بالکل بدل گیا۔ اس معاملے میں بھی پہل لارڈ کرزن نے کی۔ ۱۸۸۵ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیانی زمانے کے تعلیمی نتائج کے ایک جائزے کے بنیاد پر یہ بات کہی گئی کہ ان برسوں میں تعلیم میں کوئی خاص توسیع تو نہیں ہوئی مگر اس کا معیار یقیناً "گر گیا۔ تعلیمی حالت کا یہی تجزیہ تھا جس نے لارڈ کرزن کو معیار کی ترقی و اصلاح کی تحریک شروع کرنے پر اکسایا۔ یہ صحیح ہے کہ لارڈ کرزن نے ابتدائی تعلیم کی توسیع کے لیے کوشش نہیں کی اگرچہ یہاں بھی انھوں نے معیار بہتر کرنے پر زور دیا۔ وہ لازمی تعلیم کے اصول کو جس کا مطالبہ ہندوستانی عوام نے شروع کر دیا تھا، ماننے کے لیے تیار نہیں ہوئے۔ ثانوی مدرسوں اور کالج کی منزلوں پر ہندوستانی رائے عامہ کا مطالبہ رضاکارانہ طور پر ہر امکانی توسیع کا تھا، مگر یہاں بھی لارڈ کرزن نے طالب علموں کی تعداد کو کم کر کے معیار کے بلند کرنے کو مناسب سمجھا اس لیے بحیثیت مجموعی سرکاری نقطۂ نظر جس کی نمائندگی لارڈ کرزن نے کی، تعداد کی بجائے معیار بڑھانے کے حق میں تھا۔

(د) **تعلیم کی بے مثال توسیع** : معیار کی طرف اس سرکاری رجحان کے باوجود ۱۹۰۲ء اور ۲۲-۱۹۲۱ء کے درمیانی زمانے میں تعلیم کی تمام شاخوں میں ہمہ جہت اور بے مثال توسیع ہوئی۔

(دوسرے صفحے پر دیے ہوئے جدول سے ۰۲-۱۹۰۱ء اور ۲۲-۱۹۲۱ء کے درمیان تعلیم میں ہونے والی ترقی کا اندازہ ہوسکتا ہے۔ مترجم)

۱۹۰۱-۲ء اور ۱۹۲۱-۲۲ء کے درمیان تعلیم کی ترقی

اداروں کی قسمیں	اداروں کی تعداد		طالب علموں کی تعداد	
	۱۹۰۱-۲ء	۱۹۲۱-۲۲ء	۱۹۰۱-۲ء	۱۹۲۱-۲۲ء
یونیورسٹیاں	۵	۱۰	اعداد و شمار دستیاب نہیں	اعداد و شمار دستیاب نہیں
آرٹ کالج	۱۴۵	۱۶۵	۱۷۶۵۱	۴۵۴۱۸
پیشہ ورانہ کالج	۴۶	۶۴	۵۳۵۸	۱۳۶۶۲
ثانوی مدرسے	۵۴۹۳	۷۵۳۰	۶۲۲۷۶۸	۱۱۰۶۸۰۳
ابتدائی مدرسے	۹۷۸۵۴	۱۵۵۰۱۷	۳۲۰۴۳۳۶	۶۱۰۹۷۵۲
مخصوص مدرسے	۱۰۸۴	۳۳۴۴	۳۶۳۸۰	۱۲۰۹۲۵
مستند اداروں کی کل تعداد	۱۰۴۶۲۷	۱۶۶۱۳۰	۳۸۸۶۴۹۳	۷۳۹۶۵۶۰
غیر مستند ادارے	۴۳۰۸۱	۱۶۳۲۲	۶۲۵۴۰۷	۴۲۲۱۶۵
کل میزان	۱۴۷۷۰۸	۱۸۲۴۵۲	۴۵۲۱۹۰۰	۷۸۱۸۷۲۵

(نوٹ) ۱۹۰۱-۲ کے اعداد و شمار میں برما اور کچھ ہندوستانی ریاستوں کے اعداد و شمار شامل ہیں جبکہ ۱۹۲۱-۲۲ء کے اعداد و شمار صرف برطانوی ہند کے ہیں اس میں برما شامل نہیں ہے۔

لارڈ کرزن کے زمانے میں ہونے والی اس تیز رفتار توسیع کے کئی اسباب تھے۔ ان اہم ترین اسباب میں وہ سیاسی اور سماجی بیداری بھی تھی جو آزادی کی جدو جہد کے نتیجے کے طور پر ملک میں پیدا ہوئی تھی اور وہ وسیع مالی وسائل بھی تھے جو اب تعلیم کے لیے حاصل تھے۔ معیار (کوالٹی) کی بہتری محض ایک سرکاری کامیابی تھی مگر توسیع ہندوستانی تنظیموں کی سرگرمیوں سے ہوئی۔ کبھی سرکاری تعاون کے ساتھ (خصوصاً ابتدائی منزل پر) لیکن زیادہ تر ان کے کنٹرول کے خلاف جدو جہد اور شرارت انگیزی کا مقابلہ کر کے۔

(۵) عوام میں جارحانہ قومیت کی نشوونما: جیسا کہ چھٹے باب میں دکھایا گیا ہے کہ ۱۸۸۵ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان انگریزی راج سے عام وفاداری کے پردے میں قومیت کا جذبہ

آہستہ آہستہ بیدار ہو رہا تھا جو انیسویں صدی کے آخر تک طوفان بن کر پھٹ پڑنے والا تھا۔ لارڈ کرزن کے وائسرائے ہونے نے اس طوفان کے دھماکے کے لیے فوری سبب بھی مہیا کر دیا۔ اپنی تمام ذہنی توانائیوں، کام کرنے کی بے پناہ صلاحیت، فرض کے شدید احساس، ہندوستانی عوام کی خدمت کی زبردست خواہش اور ایڈمنسٹریشن کی تقریباً تمام شاخوں میں شاندار کامیابیوں کے باوجود، کرزن نے تعلیم یافتہ ہندوستانی دانش وروں کے جذبات کو مجروح کرنے کی ایسی زبردست غلطی کی کہ مصالحت کی کوئی امید بھی باقی نہ چھوڑی۔ اس کے اسباب کو ڈھونڈنے کے لیے بہت دور نہیں جانا پڑے گا۔ کرزن میں طنز کرنے کی ایک بُری عادت تھی۔ اس نے اکثر اپنی تحریر اور تقریر سے عوام کے احساسات کو مجروح کیا۔ مثال کے طور پر اس نے ابتدائی اسکولوں میں کنڈر گارٹن کے طریقے اور آبجیکٹ لیسن کو اختیار کرنے کی تجویز خاص طور پر اس لیے رکھی کہ ہندوستانی ذہن کے خلقی عیوب کو درست کیا جا سکے[۱]۔ کلکتہ یونیورسٹی کے ۱۹۰۲ء اور ۱۹۰۵ء والے تقسیم اسناد کے جلسوں میں اس نے اپنے خطبے میں بہت سے حقارت آمیز اشارے کیے۔ مندرجہ ذیل عبارت اُس کی ایک چھوٹی سی مگر بہت صحیح مثال ہے:

> مجھے امید ہے کہ میں کوئی جھوٹا یا بددماغی کا اشارہ نہیں کر رہا ہوں جب میں یہ کہتا ہوں کہ سچائی کا اعلیٰ ترین نظریہ بڑی حد تک ایک مغربی تصور ہے۔ اس سے میرا مقصد یہ دعویٰ کرنا نہیں ہے کہ یورپین ہمیشہ یا عام طور پر صحیح ہی ہوتے ہیں اور یہ مراد تو ہرگز نہیں ہے کہ ایشیائی جان بوجھ کر یا عادتاً سچ سے دور رہتے ہیں۔ اس میں پہلا دعویٰ مہمل ہوگا اور دوسرا حقارت آمیز۔ مگر اس میں کوئی شبہ نہیں کہ اخلاقی ضابطوں میں سچائی کو اعلیٰ مقام پہلے مغرب میں ملا اور مشرق میں بعد کو اسے عزت دی گئی۔ وہاں مکاری اور زمانہ سازی، حیلہ فریب کی ہمیشہ کافی حیثیت رہی ہے۔ ہم اسے اُس عام طعن سے ثابت کر سکتے ہیں جو "اورینٹل ڈپلومیسی" کے الفاظ میں جھلکتا ہے جس کا مطلب ایشیائی مکاری اور کائیاں پن ہوتا ہے۔ یہی بات اورینٹل ادب میں دیکھی جا سکتی ہے آپ کی رزمیہ داستانوں میں اگرچہ سچ کو بڑے مبالغہ آمیز انداز میں ایک وصف

---

[۱] گورنمنٹ ریزولیوشن آف ایجوکیشنل پالیسی (۱۹۰۴ء) پیرا ۲۰

کی حیثیت سے پیش کیا جاتا ہے مگر وہاں یہ زیادہ تر مشروط رہتی ہے اور اکثر
نیک نیتی کے ساتھ دیے گئے کامیاب فریب کی مداحی کی جاتی ہے۔[1]

اس طرح کی باتیں جو بحیثیت مجموعی ساری قوم کے لیے حقارت آمیز تھیں خاموشی سے برداشت نہیں کی جا سکتی تھیں۔ چناں چہ دانش ور طبقے نے اعتراض کیا۔ کرزن نے درحقیقت اختلاف کو سمجھنا اور برداشت کرنا سیکھا ہی نہیں تھا۔ اس لیے ان احتجاجوں نے اسے اور خفا کردیا اور اس نے اور زیادہ طنز آمیز باتیں شروع کردیں جنھوں نے حالات کو پہلے کے مقابلے میں اور زیادہ خراب کردیا۔ یہ لڑائی جاری رہی یہاں تک کہ ملک کا تعلیم یافتہ طبقہ اس کا کٹر دشمن بن گیا اور ان میں قومیت کی ایک ایسی روح بیدار ہوگئی جس نے خود برطانوی راج کی مخالفت کی۔ پر یہ بات نہیں سمجھنی چاہیے کہ کرزن اور ہندوستانی دانشوروں کے درمیان کش مکش محض ان لفظی مباحثوں سے پیدا ہوئی۔ اس کا اصلی سبب بہت گہرا تھا۔ کرزن صرف اپنی نہیں بلکہ اُس سارے نوکرشاہی نظام کی نمائندگی کرتا تھا جو پارلیمنٹ کے نام پر ہندوستان میں حکمرانی کرتا تھا۔ اس لیے حقیقت میں یہ کش مکش ایک طرف تو برطانوی نوکر شاہی اور دوسری طرف پڑھے لکھے ہندوستانی دانش وروں کے درمیان کی کشمکش تھی اور سرکاری پالیسیوں کے خلاف ہر تنازعے میں اس کی جھلک نظر آرہی تھی۔ فریقین جانتے تھے کہ اس جنگ کا آخری فیصلہ ہندوستان کے کروڑوں جاہل ان پڑھ اور گونگے افراد ہی کریں گے۔ ہندوستان کے تعلیم یافتہ لوگوں کا دعویٰ تھا کہ وہ ان کروڑوں بے آوازوں کے حق میں ہیں اور ان کی طرف سے بول رہے ہیں۔ کرزن ان کے اس دعوے کو نہیں مانتا تھا اور اس پر اصرار کرتا تھا کہ ہندوستانی دانش ور نہیں بلکہ برطانوی حکومت ان لوگوں کے مفاد اور حق کی ذمّہ دار ہے۔ اسے خلوص کے ساتھ اس بات کا یقین تھا کہ ہندوستانی عوام کی تقدیر خدا کی طرف سے برطانیہ کو سونپی گئی ہے اور برطانوی حکّام کو عوام کے مفاد کی خاطر اپنے کام کو ہندوستان میں تاابد جاری رکھنا چاہیے۔ اُس نے اِس بات کا بھی دعویٰ کیا (اپنے اعتقاد کے مطابق شاید ایمانداری کے ساتھ) کہ اس نے ہندوستان میں حکومت کا انتظام یہاں کے عوام کے حق میں اور ان کے فائدے کے لیے سنبھالا ہے۔ ہندوستانی تعلیم یافتہ لوگوں نے یقیناً اس کے اس دعوے کو انتہائی عجیب وغریب سمجھا اور قدرتی طور پر کرزن کے اس

---

[1] لارڈ کرزن اِن انڈیا جلد II صفحہ ۲۲۲

مفروضے کی تردید کی۔ ان کا دعویٰ تھا کہ ہندوستانی عوام کی طرف سے بولنے کا حق صرف ان ہی کو ہے۔ مگر کرزن نے ان کے اس دعوے کو محض ہنس کر ٹال دیا۔ گریجویٹس کو (جو شاید بعد کو جرنلسٹ بن سکتے تھے) خطاب کرتے ہوئے اس نے کہا:

"یاد رکھو، جب تم اپنے اداریے میں لفظ 'ہم' استعمال کرتے ہو تو وہ 'ہم' بہر حال صرف "میں" ہوتا ہے اور وہ "میں" "تیس کروڑ افراد میں صرف ایک ہے۔"[1]

اُس نے صحافیوں اور سیاستدانوں کا مذاق اُڑایا کہ یہ لوگ صرف بات کر سکتے ہیں، تجویزیں پاس کر سکتے ہیں مگر عمل کرنے کے اہل نہیں ہیں۔ اس نے اپنے تعلیم یافتہ مخالفین کو عہدوں اور کاؤنسلوں کی کرسیوں کا شکاری کہا اور اس حقیقت میں فخر محسوس کیا کہ اِسے اِن کے اِن مطالبات کی تکمیل کا کوئی جواز نظر نہیں آیا۔ بحیثیت مجموعی یہ کہا جا سکتا ہے کہ لارڈ کرزن کے تصور کے ہندوستان میں ...

کسی ایسے ہندوستانی دانشور طبقے کے لیے کوئی گنجائش نہیں تھی جو عوام کی قیادت کرنے اور ان کی طرف سے بولنے کا آرزو مند ہو۔ جہاں تک تعلیم یافتہ ہندوستانیوں کے اس دعوے کا تعلق ہے کہ وہ قومیت کے پیغامبر تھے جسے انھوں نے خود "نئی ملت پرستی" کا نام دے رکھا تھا اور جس نے اس وقت سرزمین ہند میں کھلبلی مچا رکھی تھی، کرزن نے اسے نظر انداز کر دیا۔ ہندوستان جس کی ایک تصویر اس نے خود اپنے ذہن میں بنا رکھی تھی، طویل وعریض علاقوں کی سرزمین تھا جس میں رہنے والے صابر و شاکر اور پس ماندہ کاشتکار تھے جو اپنی فصلیں اُگاتے اور اپنے مویشیوں کی دیکھ بھال کرتے تھے اور تمام دوسری باتیں اُس افضل و برتر طاقت پر چھوڑ دینے پر مطمئن تھے جو اتفاق سے یا رضائے الٰہی سے ان کی نگہبان تھی[2]

چناں چہ اس پر تعجب نہیں کرنا چاہیے کہ اگرچہ کرزن ہندوستان آنے والے وائسرائوں میں سب سے زیادہ قابل تھا مگر وہی تھا جس سے سب سے زیادہ نفرت کی گئی۔

---

[1] لارڈ کرزن اِن انڈیا جلد دوم صفحہ ۲۱۸

[2] رونالڈ : لائف آف لارڈ کرزن جلد دوم صفحہ ۴۱۹

ہم نے اِن سیاسی واقعات کا ذکر ذرا تفصیل سے کیا ہے کیوں کہ یہ تعلیم کی تاریخ کے بعض اہم نکات پر روشنی ڈالتے ہیں۔ سب سے پہلے تو یہی دکھاتے ہیں کہ کرزن کے اچھے اقدامات کو بھی کیوں غلط سمجھا گیا اور اس کے ہم عصروں نے کیوں اس کی مخالفت کی۔ یہ سیاسی کش مکش لازمی طور پر تعلیم کے میدان میں بھی لائی گئی۔ سرکاری افسر اور غیر سرکاری لوگ تعلیم اور اعلیٰ تعلیم کے مسئلوں پر کم و بیش بالکل اسی طرح لڑے جس طرح وہ سیاسی مسائل پر الجھتے تھے۔ دوسری چیز وہ یہ دکھاتے ہیں کہ کرزن ہندوستان میں اپنے اصل مقصد میں کامیاب کیوں نہیں ہوا۔ وہ اس ملک میں اس لیے آیا تھا کہ ہندوستان میں برطانوی شہنشاہیت (ایمپائر) کو نہ صرف مضبوط کرے بلکہ ایشیا میں سلطنت کے مزید فروغ کے لیے ہندوستان کو بنیاد بنائے۔ مگر تاریخی المیہ ہے کہ اس کے قول و فعل نے فوراً ہی ایک ایسی جارحانہ قومیت کو فروغ دے دیا جس سے انڈین نیشنل کانگریس پہلے سے زیادہ مضبوط ہوگئی۔ اور دادا بھائی نوروجی، تلک، سی۔آر۔ داس، علی برادران، گوکھلے اور اینی بسنٹ جیسے لوگوں کی قیادت میں ایک ایسی قومی جد و جہد کا آغاز ہوا جسے روکا نہ جا سکا۔ اس سب کا نتیجہ یہ ہے کہ تاریخ کرزن کو ایک ایسے وائسرائے کی حیثیت سے پیش کرے گی جس نے ہندوستان میں برطانوی حکومت کو کمزور کرنے میں سب سے زیادہ حصہ لیا۔ تیسرا نکتہ جس پر روشنی پڑتی ہے وہ یہ ہے کہ اس نئی جارحانہ قوم پرستی نے متعدد تعلیمی مسائل کی طرف لوگوں میں ایک نیا رویّہ پیدا کر دیا۔ مثلاً اس نے ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کو جلد از جلد ہندوستانی بنائے جانے، ہندوستانی زبانوں کو ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کرنے اور تاریخ کو سامراج کے نقطۂ نظر کی بجائے ہندوستانی نقطۂ نظر سے پڑھائے جانے، اسکول اور کالج کے طالب علموں میں حب الوطنی کا جذبہ بیدار کرنے اور اسی طرح کی دوسری بہت سی باتوں کا مطالبہ کیا۔ ان سب کا تفصیلی ذکر اگلے باب میں قومی تعلیم کے عنوان کے تحت آئے گا۔ یہاں پر اتنا کہنا کافی ہے کہ قومی تعلیم کا مطالبہ جو اس زمانے میں ہوا وہ مغرب کے ذہنی تسلّط کے خلاف بغاوت کا نتیجہ تھا۔ بالکل اسی طرح جس طرح نئی جارحانہ قوم پرستی ہندوستان میں برطانیہ کی سیاسی قوت کے خلاف بغاوت کی علامت تھی۔ آخری بات جس کو یہ واقعات سامنے لاتے ہیں وہ ایک دوسرا تاریخی المیہ ہے۔ یہ برطانوی نوکر شاہی اور ضابطہ پرستی تھی جس نے تقطیر کا نظریہ ایجاد کیا تھا اور تعلیم یافتہ ہندوستانیوں میں ایک ایسا طبقہ پیدا کرنے کی بات کی تھی جو ان کے اور عوام کے درمیان بچولیے کی طرح کام کرے گا اور بعد کو عوام کو تعلیم دے گا۔

اگرچہ اس نظریہ پر عمل درآمد میں تاخیر ہوئی تاہم ۱۹۰۲ء تک ایسا ایک طبقہ پیدا ہوگیا تھا اور

اس نے عوام کی تعلیم کے کام کا آغاز کر دیا تھا۔ لیکن ٹھیک اسی زمانے میں نوکر شاہی میں اچانک حسد کا جذبہ بیدار ہوگیا اور اس نے تعلیم یافتہ طبقے کے نمائندہ کردار کو تسلیم نہیں کیا اور براہِ راست عوام کو تعلیم دے کر اور ان کی قیادت کا دعویٰ کرکے اس طبقے کو نکال پھینکنے کی کوشش کی۔ یہ ٹھیک ہے کہ بورژوا متوسط طبقے کے پاس جن پر اس عہد کے تعلیم یافتہ دانش وروں کی بڑی تعداد مشتمل تھی عوام کی نمائندگی کرنے کے یقیناً کوئی ٹھوس دعوے نہیں تھے مگر وہ برطانوی ضابطہ پرستوں کے مقابلے میں یقیناً زیادہ حق رکھتے تھے اور اس لیے قدرتی طور پر ان کی جیت ہوئی۔

(۲) تعلیمی تنازعات کے مسائل

اس سیاسی کش مکش کے اثرات تعلیم پر بھی پڑے۔ کرزن اور اس کے جانشینوں کا خیال تھا کہ ہندوستان کی تعلیم کو جس چیز کی سب سے زیادہ ضرورت ہے وہ معیار کی اصلاح ہے۔ ان کے نقطۂ نظر کو مختصراً یوں بیان کیا جا سکتا ہے۔

(الف) انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات اپنی افادیت ختم کر چکی تھیں۔ وہ بنیادی طور پر نجی کوششوں کے ذریعہ تعلیم کی توسیع چاہتی تھیں اور یہ مقصد حاصل ہو چکا تھا۔

(ب) نجی تنظیم میں عدم مداخلت کی پالیسی نے، جس کی کمیشن نے سفارش کی تھی اور جسے بعد کو ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ نے اختیار کر لیا، بہت سے عیوب پیدا کر دیے تھے، مثلاً نجی تنظیم کے تحت چلنے والے اکثر ادارے کارکردگی کے لحاظ سے بہت خراب تھے۔ ان میں اسٹاف کم تھا، ساز و سامان کی قلت تھی اور ان کی حیثیت صحیح معنوں میں تعلیمی مرکزوں کے بجائے امتحان کی تیاری کرانے والے اداروں کی تھی۔

(ج) ان عیوب کو دور کرنے کا واحد علاج یہ تھا کہ اس عدم مداخلت اور توسیع کی پالیسی کو کنٹرول اور اصلاح کی پالیسی سے بدل دیا جائے۔

(د) کمیشن کی یہ سفارش کہ حکومت کو براہِ راست تعلیمی تنظیموں سے دست کش ہو جانا چاہیے خودکشی کے مترادف تھی۔ خوش قسمتی سے اس پر عمل درآمد کبھی نہیں ہوا اور وقت آگیا تھا کہ اسے سرکاری طور پر ترک کر دیا جائے۔ دوسری طرف یہ ذمہ داری حکومت کی تھی کہ وہ نجی تنظیم کے سامنے نمونتاً کچھ ادارے چلائے۔

(ہ) چوں کہ ہندوستانیوں کی کارکردگی انگریزوں کے برابر کبھی ہو ہی نہیں سکتی تھی اس لیے

ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ میں تمام اعلیٰ عہدوں پر بدستور انگریز ہی رہنے چاہئیں۔

(و) اسکولوں اور کالجوں کی تعلیم پر سیاست کا اثر پڑ رہا تھا اور اس کے معیار اور نظم و ضبط میں انحطاط آ رہا تھا۔ اس لیے سیاست کو اسکولوں سے بالکل خارج کردینا چاہیے۔

(ز) انگریزی کا معیار اور بھی اونچا کرنا چاہیے۔

دوسری طرف گوکھلے اور ان کے پیروکار یہ سمجھتے تھے کہ اس وقت ہندوستان کی سب سے بڑی ضرورت تعلیمی توسیع یعنی اسکولوں کی تعداد کا اضافہ ہے۔ اس مکتب خیال کے نقطۂ نظر کی تلخیص مندرجہ ذیل طریقے پر کی جاسکتی ہے:

(الف) ہندوستانیوں نے "معیار مقدم اور توسیع مؤخر" کی پالیسی کی دانش مندی پر اعتراض کیا۔ انھوں نے کہا کہ یہ پالیسی انگلستان کے موافق ہوسکتی ہے کیوں کہ وہاں تعلیم کی توسیع کماحقہٗ ہو چکی ہے۔ مگر ہندوستان میں، جہاں توسیع کے کام کا سنجیدگی سے آغاز ہی نہیں ہوا ہے اس پالیسی کے لیے کوئی جگہ نہیں ہے۔

(ب) ثانوی اور کالج کی تعلیم پر کنٹرول اور اس کی اصلاح کرنے کی سرکاری خواہش کو سیاسی محرکات سے منسوب کیا گیا اور یہ کہا گیا کہ اصل مقصد تعلیم کے معیار کو بلند کرنا نہیں بلکہ تعلیم یافتہ ہندوستانیوں کے دماغوں میں قومی احساس کے نشوونما میں رکاوٹ پیدا کرنا ہے۔

(ج) ابتدائی تعلیم کی توسیع کی سرکاری کوششیں عام طور پر پسند کی گئیں مگر یہ محسوس کیا گیا کہ ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ نے توسیع کی جو رفتار سوچی تھی اس میں اور وقت کی ضرورتوں میں کوئی تناسب نہیں تھا۔ اس لیے یہ تجویز کیا گیا کہ ثانوی اور کالج کی تعلیم میں ابھی مزید توسیع ہونی چاہیے اور ابتدائی تعلیم کو عام کرنے کے لیے جبر کے اصول کو ماننا چاہیے۔

(د) ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کو جلد از جلد ہندوستانی بنانے کا مطالبہ کیا گیا۔

(ہ) تعلیم کا صحیح منصب ہے کہ طلبا میں برطانوی حکومت کی وفاداری نہیں بلکہ مادرِ وطن سے محبت پیدا کرے۔

(و) انگریزی کی ضرورت سے زیادہ اہمیت کے خلاف قوم پرستی کے جذبے نے بھی بغاوت کی اور مطالبہ کیا کہ جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعۂ تعلیم بنایا جائے۔

یہ بات ظاہر ہے کہ رایوں کے اختلافات بنیادی تھے اور کشمکش ناگزیر تھی۔ اگر لارڈ کرزن اور ان کے مشیروں نے ہندوستانیوں کے نقطۂ نظر کو سمجھنے کی کوشش کی ہوتی تو ہندوستان کی تعلیم کی

تاریخ کا کوئی بالکل دوسرا رُخ ہوتا۔ لارڈ کرزن نے بہرحال اصلاح کے اپنے پسندیدہ منصوبے کو آگے بڑھایا اور ہندوستانی رائے عامہ کو اور بھی مخالف بنالیا۔ ان کے جانشینوں نے بھی ان کی پالیسی کو جاری رکھا اور اسی لیے سرکاری اور غیر سرکاری نقطۂ نظر کا اختلاف بحیثیت مجموعی اس عہد کی تعلیمی تاریخ پر چھایا رہا۔ متعدد مسائل پر مسلسل اور لاحاصل جدوجہد نے بالآخر ہندوستانیوں کو یہ سوچنے پر مجبور کیا کہ تعلیم میں حقیقی ترقی اس وقت تک ممکن ہی نہیں ہے جب تک وہ تعلیمی پالیسیوں کو کنٹرول کرنے کا حق حاصل نہ کرلیں۔ وقت کے ساتھ ساتھ یہ احساس شدید ہوتا گیا۔ یہاں تک کہ آخرکار ۱۹۱۹ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کی رُو سے ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ منتقل ہوکر ہندوستانی وزیروں کے ہاتھ میں آگیا۔

۲۔ انڈین یونیورسٹیز کمیشن (۱۹۰۲ء)

کرزن نے اپنے پروگرام میں یونیورسٹیوں کی اصلاح کو اوّلیت دی کیوں کہ اس کے خیال کے مطابق سب سے زیادہ زبردست کوششوں کی ضرورت اسی منزل پر تھی۔ یہی کام تھا جس میں اپنی مدد کے لیے اس نے ۲۷ رجنوری ۱۹۰۲ء کو ایک کمیشن اس مقصد سے مقرر کیا کہ وہ برطانوی ہند میں قائم یونیورسٹیوں کی حالت اور ترقی کے امکانات کی تحقیق اور ان کے آئین اور کام میں اصلاح کے طریقے طے کرکے رپورٹ پیش کرے۔ کمیشن نے اسی سال اپنی رپورٹ پیش کردی جو ایک طویل اور بڑی ٹکنیکل سی دستاویز تھی جس کے تفصیلی تجزیے اور جانچ کی اس کتاب میں ضرورت نہیں ہے۔ ہمارے لیے اس رپورٹ کے مندرجہ ذیل خاص پہلوؤں کو دیکھنا کافی ہوگا۔

(الف) کمیشن نے ۱۸۹۰ء کے ایکٹ میں ترمیم شدہ لندن یونیورسٹی کے موڈل (نمونے) کو اختیار کیا۔ کلکتہ یونیورسٹی کمیشن نے بھی اس طرف اشارہ کیا ہے۔

> ۱۸۵۷ء کی طرح ۱۹۰۲ء میں لندن کی پالیسی تعلیمی تدبر کے لیے مشعل راہ کا کام کرتی ہوئی معلوم ہوتی تھی۔ لندن کی تبدیلیوں کے چار پہلو تھے جن کا اثر ہندوستانی مباحثوں پر براہ راست محسوس ہوتا ہے۔ پہلا یہ اصرار تھا کہ ہر یونیورسٹی کو تدریسی یونیورسٹی ہونا چاہیے، دوسرا یہ اصول تھا کہ کسی کالج کو اس وقت تک پوری مراعات فراہم نہ کی جائیں جب تک کہ وہ اسٹاف اور سازوسامان کے لحاظ سے مکمل نہ ہو جائے۔ تیسرا یہ اصول تھا کہ اساتذہ کا یونیورسٹی کی انتظامیہ سے ہمیشہ گہرا تعلق

ہونا چاہیے۔ چوتھا پہلو یہ تھا کہ یونیورسٹی کی اعلیٰ ترین انتظامیہ جماعت کو جسے ہندوستان کی طرح لندن میں بھی سینٹ کہا جاتا تھا، بہت بڑا نہیں ہونا چاہیے اس طرح ایک بار پھر، جیسا کہ پہلے اکثر ہو چکا ہے، انگلستان کی تعلیمی کشمکش کی بازگشت ہندوستان میں سنائی دی[1]

(ب) جس طرح ۱۸۸۲ء کے کمیشن کو یونیورسٹیوں کی اصلاح کے بارے میں کچھ کہنے کے لیے نہیں کہا گیا تھا بالکل اسی طرح اس کمیشن کو ثانوی تعلیم کے بارے میں کچھ لکھنے سے روک دیا گیا۔ نتیجہ بھی اتنا ہی ناخوش گوار تھا۔ کمیشن مسئلے کو بحیثیت مجموعی نہیں دیکھ سکا۔

(ج) کمیشن کے سامنے دو بنیادی مسائل تھے:

(i) یونیورسٹی کی تنظیم کی وہ شکل متعین کرنا جو آگے چل کر ہندوستان میں بالآخر قایم ہو جانی چاہیے۔

(ii) اس طے شدہ مقصد تک عبوری اقدام تجویز کرنا جو کم سے کم وقت میں منزل مقصود تک پہنچا سکیں۔

مگر افسوس کی بات ہے کہ کمیشن نے اپنی رپورٹ میں ان بنیادی مسائل پر کوئی غور نہیں کیا اور اس لیے ۱۹۰۴ء کے ایکٹ نے ہندوستانی یونیورسٹیوں کے نظام کی تعمیر نو کے لیے بنیادی تبدیلیوں کو مقصد نہیں بنایا۔ اس نے صرف مروجہ الحاقی یونیورسٹیوں کے نظام کی بحالی اور اس کو مضبوط بنانے کی سفارش کی۔

(د) یہ یاد ہو گا کہ ۱۸۵۷ء میں ہندوستان میں الحاقی یونیورسٹیوں کا قیام اس وقت سے صرف ایک سال پہلے ہوا تھا جب کہ لندن میں الحاقی تنظیم کے اصول کو ترک کر دیا گیا۔ ایسا ہی ایک حادثہ ۱۹۰۲ء میں ہوا۔ ۱۹۰۲ء میں پیش ہونے والی انڈین یونیورسٹیز کمیشن کی رپورٹ میں، جیسا کہ پہلے اشارہ کیا جا چکا ہے یونیورسٹی تعلیم کے بنیادی مسائل پر کوئی بحث نہیں کی گئی۔ اس کی وجہ غالباً یہ تھی کہ اس وقت انگلستان میں ان پر کوئی تبادلۂ خیال نہیں ہو رہا تھا۔ مگر اگلے ہی برس شمالی انگلستان کی الحاقی وکٹوریہ یونیورسٹی میں گڑبڑ ہونے کی وجہ سے یونیورسٹی تنظیم کے اصولوں کے بارے میں ایک زبردست بحث چھڑ گئی اور نتیجہ یہ نکلا کہ الحاقی قسم کی یونیورسٹیوں کو ترک کر دیا

---

[1] رپورٹ" جلد اول صفحہ ۹۵

گیا۔ شاید ہندوستان کو زیادہ فائدہ ہوتا اگر کمیشن ۱۹۰۲ء کے بجائے ۱۹۰۷ء میں مقرر کیا جاتا۔

(۶) کمیشن کی سفارشات میں خاص طور پر صرف پانچ مندرجہ ذیل موضوعات کا حوالہ دیا گیا ہے:۔

(i) یونیورسٹی کے نظم و نسق کی تنظیم نو

(ii) کالجوں پر یونیورسٹی کی زیادہ کڑی اور منظم نگرانی و الحاق کی سخت شرائط کا عائد کرنا۔

(iii) طالب علموں کے رہنے اور کام کرنے کے حالات کی طرف زیادہ توجہ۔

(iv) یونیورسٹی کا تدریسی فرائض کی ذمہ داری مقررہ حدود کے اندر لینا۔

(v) نصاب اور انتظام کے طریقوں میں معتدبہ تبدیلیاں۔

مندرجہ بالا سفارشات کے تیسرے اور پانچویں یعنی (iii) اور (v) مجموعے کو ضرورتاً از سر نو منظم کی ہوئی یونیورسٹیوں پر چھوڑ دیا گیا کہ وہ ان کے لیے تفصیلی ضوابط تیار کریں۔ لیکن سفارشات کے پہلے دوسرے اور چوتھے مجموعے کو ۱۹۰۴ء کے یونیورسٹیز ایکٹ میں شامل کر لیا گیا جس پر ہم اب غور کریں گے۔

۴۔ انڈین یونیورسٹیز ایکٹ ۱۹۰۴ء

اس ایکٹ نے جو پہلی اہم تبدیلی تجویز کی وہ یونیورسٹیوں کے کاموں کی توسیع کے لیے کی۔ ۱۹۰۴ء کے ایکٹ کے سیکشن ۳ میں اس بات کی رعایت رکھی گئی تھی کہ یونیورسٹی قائم کی جائے گی اور اس کے قیام کا مطمح نظر دوسرے مقاصد کے ساتھ ساتھ طالب علموں کے لیے تدریس کی سہولتیں مہیا کرنا ہوگا اور اسے یونیورسٹیوں کے پروفیسروں اور لیکچرروں کے تقرر کا اختیار ہوگا اور تعلیمی اوقات سے استفادہ کرنے اور ان کا انتظام کرنے کے ساتھ کتب خانوں، معملوں اور میوزیموں کو قائم کرنے، ان کا سامان فراہم کرنے اور ان کو چلانے کا طالب علموں کے رہنے اور ان کے چال چلن سے متعلق قواعد و ضوابط بنانے کا اور "ایکٹ آف ان کارپوریشن" سے ربط رکھنے والے ان تمام دوسرے کاموں کو کرنے کا بھی اختیار ہوگا جس سے تحقیق اور مطالعے کی نشوونما ہو۔

ایکٹ کی تجویز کی ہوئی دوسری اہم تبدیلی کا مقصد یونیورسٹی سینٹ کے اراکین کی تعداد کو محدود اور لائق انصرام بنانا تھا۔ ایکٹ آف ان کارپوریشن کی رُو سے یونیورسٹی کے فیلوز کا تقرر

حکومت کرتی تھی جو تاحیات ہوتا تھا۔ اس نے سینٹ کے ممبروں کی زیادہ سے زیادہ تعداد کا تعین بھی نہیں کیا تھا۔ بعد کے پچاس برسوں میں تقرر کرنے کے اس اختیار کو حکومت نے یونیورسٹی کے مفاد میں استعمال نہیں کیا جس کا نتیجہ یہ ہوا کہ سینٹ کا سائز انتہائی ناقابلِ انصرام ہو گیا۔ اس لیے ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ نے تجویز کیا کہ ایک یونیورسٹی کے فیلوز کی تعداد نہ تو پچاس سے کم ہونی چاہیے اور نہ ہی سو سے زیادہ اور یہ کہ ایک فیلو کی مدتِ ملازمت پانچ برس ہوگی نہ کہ تاحینِ حیات۔

ایکٹ نے تیسری تبدیلی یہ کی کہ اس نے انتخاب کے اصول سے متعارف کرایا۔ چنانچہ ۱۹۰۴ء کے ایکٹ کی رو سے تینوں قدیم یونیورسٹیوں میں بیس اور باقی دو یونیورسٹیوں میں پندرہ فیلوز منتخب ہونے چاہئیں۔

ایکٹ کی تجویز کی ہوئی چوتھی تبدیلی یہ تھی کہ سنڈیکیٹ کو ایک قانونی حیثیت دی جائے اور متعلقہ سنڈیکیٹ میں یونیورسٹی کے اساتذہ کی کافی نمائندگی ہو۔

ایکٹ نے پانچویں تبدیلی یہ تجویز کی کہ یونیورسٹیوں سے کالجوں کے الحاق کی شرائط زیادہ سخت ہوں اور سنڈیکیٹ کی طرف سے ملحقہ کالجوں کا وقتاً فوقتاً معائنہ کیا جائے تاکہ کارکردگی کا ایک معقول معیار قائم رکھا جا سکے اور کالجوں کے الحاق اور ان کی بے الحاقی کے لیے حکومت کی منظوری لازمی قرار دی۔

چھٹی تبدیلی سینٹ کے بنائے ہوئے قوانین سے متعلق حکومت کو کچھ اختیارات دینے کی تھی۔ ایکٹس آف انکارپوریشن کے تحت اب تک ضابطے بنانے کا کُل اختیار سینٹ کے پاس تھا۔ حکومت کے پاس صرف ویٹو کا حق تھا جسے وہ ضابطوں کے لیے منظوری دیتے وقت استعمال کر سکتی تھی۔ ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ نے سینٹ کے ضابطے بنانے کے حق کو تو منظور کیا مگر ساتھ میں یہ بھی کہا کہ حکومت ضروری اضافے اور ترمیمیں کر سکتی ہے۔ بلکہ اگر سینٹ ایک معینہ مدت میں یہ کام نہ کرے تو حکومت خود ہی ضابطے مرتب کر سکتی ہے۔

آخر میں ایکٹ نے گورنر جنرل اِن کاؤنسل کو یونیورسٹیوں کی علاقائی حدود کا تعین کرنے کا اختیار دیا۔ یہ نکتہ ۱۸۵۷ء کے ایکٹس میں بحث طلب چھوڑ دیا گیا تھا۔ اس کا نتیجہ یہ ہوا کہ بعد میں بہت سی بے قاعدگیاں پیدا ہو گئیں۔ مثلاً بعض کالج تھے جن کا الحاق دو دو یونیورسٹیوں سے تھا بعض ایسے تھے جو تھے تو کسی دوسری یونیورسٹی کے علاقے میں اور ان کا الحاق کسی دوسری یونیورسٹی سے تھا وغیرہ۔

اسی لیے ایکٹ کے سیکشن ۲۷ میں یہ بات رکھی گئی کہ "گورنر جنرل ان کاؤنسل کسی عام یا مخصوص فرمان کے ذریعے علاقائی حدود اور ان کالجوں کا تعین کر دیں جن پر ایکٹ کے دیے ہوئے یا اس کے تحت ملے ہوئے اختیارات کو استعمال کیا جائے گا۔"

۵۔ ۱۹۰۴ء کے یونی ورسٹیز ایکٹ پر ہندوستانیوں کا ردِّ عمل

ہندوستانی رائے عامہ نے اس ایکٹ کی شدید مخالفت کی، اس لیے نہیں کہ ہندوستان کے لوگ یونیورسٹیوں کی اصلاح کے خیال ہی کے مخالف تھے بلکہ اس لیے کہ عام بے اعتمادی اور بے اطمینانی کے اس پس منظر کے ساتھ جو اس عہد کی خصوصیت تھی، حکومت کی تجویزوں کی غلط تاویل کی گئی۔ یہ خیال تھا کہ اصلاح کے بہانے حکومت دراصل تمام اختیارات یورپین ماہرین تعلیم یعنی سرکاری اور مشنری کالجوں کے پروفیسروں کے ہاتھوں میں دے دینا چاہتی ہے اور اس کا مقصد اعلیٰ تعلیم کے میدان میں بھی ہندوستانی تنظیم کے فروغ کو روکنا ہے۔ ۱۹۰۴ء کے یونیورسٹیز ایکٹ سے ہندوستانیوں کی مخالفت خاص طور پر مندرجہ ذیل پانچ معاملات پر مرکوز تھی۔

اوّل: ایسا محسوس ہو رہا تھا کہ ایکٹ کی ان دفعات پر جن کی رُو سے یونیورسٹیوں کو تدریس کے فرائض تفویض ہوئے تھے، عمل درآمد نہیں ہوگا۔ الٰہ آباد کے معاملے میں ایسا ہی ہوا تھا کیوں کہ ایکٹ نے اس سلسلے میں یونیورسٹیوں کو مالی امداد کی کوئی صورت بہم نہیں پہنچائی تھی۔

دوم: ہندوستانی رائے نے انتخاب کے اصول کو خوش آمدید کہا مگر اس طرف توجہ دلائی کہ انتخاب کے ذریعے پُر ہونے والی جگہوں کی تعداد کم ہے اور یہ کہ ایکٹ اس لحاظ سے بھی ناکام ہے کہ اس نے انتخاب کا یہ حق صرف پروفیسروں کو دیا ہے جو یونیورسٹی کے کاموں اور فیصلوں میں وقتی اور فوری دل چسپی کے علاوہ کچھ نہیں رکھتے۔

سوم: ہندوستانی رائے یونیورسٹی کے فیلوز کی کل تعداد کو محدود رکھنے کے خیال کی مخالف نہیں تھی مگر یہ خوف ظاہر کیا گیا تھا کہ بظاہر لندن یونیورسٹی کے از سرِ نو منظم کیے ہوئے نمونے سے متاثر ہو کر ایکٹ کی متعین کی ہوئی مختصر تعداد کا مقصد درحقیقت ہندوستانی یونیورسٹیوں کے نظام میں یورپینوں کے لیے اکثریت پیدا کرنا تھا۔

چہارم: کالجوں کے الحاق کی سخت شرائط کی بھی شدید مخالفت ہوئی۔ یہ بات اس خوف کی بنیاد پر تھی کہ ان شرائط کا خاص مقصد تعلیمی کام میں نجی ہندوستانی کوششوں کی راہ میں رکاوٹ

پیدا کر کے انھیں پریشان کرنا تھا۔ یہ ایک ایسا خوف تھا جو اس خیال سے اور مضبوط ہوگیا تھا کہ از سرِ نو منظم کی ہوئی یونیورسٹیوں کی مختلف انجمنیں زیادہ تر یوروپینوں پر مشتمل ہوں گی۔

مگر سب سے زیادہ مخالفت ایکٹ کے ان پہلوؤں کی ہوئی جنھوں نے یونیورسٹی کے ایڈمنسٹریشن میں حکومت کو زیادہ اختیارات دیے تھے۔ زیادہ اختیارات میں زیادہ تر فیلوز کو نامزد کرنے، کالجوں کے الحاق یا غیر الحاق کو منظور کرنے، ضابطوں میں ترمیم بلکہ نئے ضابطے بنانے کے اختیارات شامل تھے۔ یہ بھی کہا گیا اور بہت صحیح کہا گیا کہ نئے ایکٹ کی رُو سے یونیورسٹیاں عملی طور پر ریاست کا ایک ڈیپارٹمنٹ ہو کر رہ گئی تھیں۔

۶۔ ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کی کامیابیاں

یونیورسٹی کی اصلاح کے سلسلے میں ۱۹۰۲ء اور ۱۹۰۵ء کے درمیان ہونے والی شدید کشمکش کی گرما گرمی میں حکومت کے ترجمانوں نے، جو اسے کالج کی تعلیم کے تمام عیوب کے لیے اسم اعظم سمجھتے تھے، ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کی اہمیت کو انتہائی مبالغے کے ساتھ بیان کیا جب کہ ہندوستانی رائے عامّہ نے ایکٹ کو سمجھنے میں غلطی کی اور اسے تنزل پذیر اقدام قرار دے کر بے کم و کاست معتوب کیا۔ مگر ایکٹ ان دونوں میں سے کچھ بھی نہیں تھا۔ اب اتنی مدت گزر جانے پر اس کی کامیابیوں کو غیر جذباتی طور پر دیکھنا ممکن ہے۔

اس ایکٹ کا تجزیہ جو پچھلے ایک سیکشن میں کیا گیا تھا، دکھلائے گا کہ بنیادی طور پر یہ ایک انتظامی قدم تھا۔ اس کا مانا ہوا مقصد یونیورسٹیوں کے انتظام کو پہلے کے مقابلے میں زیادہ مستعد اور بہتر کرنا تھا۔ اور اس بات کا اعتراف کرنا چاہیے کہ اس مقصد میں اسے خاصی کامیابی بھی ہوئی۔ از سرِ نو تنظیم دی ہوئی یونیورسٹیوں کے سینیٹ پہلے کے مقابلے میں زیادہ قابلِ انصرام اور زیادہ مستعد تھے۔ حکومت کی کی ہوئی نامزدگیوں نے بھی عوام کے خوف کو غلط ثابت کر دیا اور جلدی ہی ہر طرف اس بات کا اعتراف ہوا کہ ایکٹ نے بحیثیت مجموعی یونیورسٹی کی انتظامی حالت کو بہتر کر دیا ہے۔

دوسرے الحاق کی کڑی شرطوں اور وقتاً فوقتاً معائنے کے انتظام نے نئے نئے کالجوں کے وجود میں آنے کو نہ صرف مشکل بنا دیا بلکہ بعض کمزور اداروں کو ختم کر دیا۔ بہر حال یہ ایک واضح حقیقت ہے کہ ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کا کالج کی تعلیم پر بڑا اثر نہیں پڑا۔ اگر کچھ ہوا تو یہ ہوا کہ ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے کالجوں کی تعداد میں ۱۹۰۴ء کے بعد اتنی تیز ترقی ہوئی جو اس سے

پہلے کبھی نہیں ہوئی تھی ۔اس لیے ایکٹ کے مخالفین کے خوف بڑی حد تک بے بنیاد ثابت ہوئے۔ دوسری طرف ایکٹ کے مرتبوں کی توقعات کہ الحاق کی سخت شرطیں کالج کی تعلیم کو بہتر کردیں گی کافی حد تک پوری ہوئیں۔ یہ یقیناً صحیح ہے کہ شرطیں بذاتِ خود ایسی نہیں تھیں جن کی وجہ سے اصلاح و ترقی ہوئی۔ طالب علموں کی تعداد اور فیس کی شرح میں زیادتی کی وجہ سے فیسوں کی آمدنی میں اضافہ حکومت کی فیاضانہ گرانٹ ان ایڈ اور عوام کی طرف سے کافی عطیات بھی وہ عناصر تھے جنھوں نے اس مقصد کو حاصل کرنے میں بڑی ٹھوس مدد کی تھی ۔ اس لیے کارکردگی میں ترقی کے اس رجحان کو شروع کرنے ،اسے قائم رکھنے اور بڑھاتے میں ایکٹ کے سودمند اثر کو نہ نظر انداز کیا جا سکتا ہے اور نہ ہی اسے کم کرکے دیکھا جا سکتا ہے۔

تیسرے، یونیورسٹیوں کو حکومت سے پہلی گرانٹ اسی ایکٹ نے دلوائی ۔۱۹۰۴ء سے قبل حکومت کسی یونیورسٹی کو کوئی گرانٹ ان ایڈ نہیں دیتی تھی سوائے پنجاب یونیورسٹی کے جسے تقریباً تیس ہزار روپوں کی سالانہ امداد دی جاتی تھی کیوں کہ یہ یونیورسٹی اورینٹل کالج اور لا کالج بھی چلاتی تھی۔ پھر گرانٹ کا دیا جانا ضروری بھی نہیں سمجھا جاتا تھا کیوں کہ یونیورسٹی میں اخراجات والے کام صرف ایک چھوٹے سے دفتر کو چلاتے اور امتحانات کا انتظام کرنے پر مشتمل تھے۔ حتیٰ کہ فیلوز کو سفر خرچ بھی نہیں ملتا تھا۔ ان سے توقع کی جاتی تھی کہ وہ میٹنگوں میں اپنے خرچ پر جائیں گے۔ اس لیے یونیورسٹی کا خرچ بہت آسانی سے امتحان کی فیسوں سے چل جاتا تھا اور اکثر کچھ رقم بچ بھی جاتی تھی۔

۱۹۰۴ء کے ایکٹ سے حالات بدل گئے۔ سینٹ اور سنڈیکیٹ کی میٹنگیں اب زیادہ ہونے لگی تھیں ۔ ملحقہ کالجوں کا معائنہ باقاعدہ کرنا پڑتا تھا، ایکٹ اور ضابطوں کی وجہ سے بڑھے ہوئے روزانہ کام کی تکمیل کے لیے مزید اسٹاف بھی رکھنا پڑا اور ان سب سے زیادہ یہ کہ ایکٹ کے سیکشن تین کی پیدا کی ہوئی توقعات کو نافذ کرنے کے لیے کچھ نہ کچھ تو کرنا ہی تھا۔ اس سب کا مطلب اخراجات میں اضافہ تھا۔ یہ وہ حقیقت ہے جس کی طرف گوکھلے نے بل پر کی گئی اپنی تقریروں میں توجہ مبذول کرائی تھی۔ اس لیے حکومت نے اعلان کیا کہ وہ پانچ سال کے لیے کالج اور یونیورسٹی کی تعلیم کی اصلاح و ترقی کے لیے پانچ لاکھ روپے سالانہ کی گرانٹ دے گی۔ پہلی بڑی امداد ۰۵-۱۹۰۴ء میں دی گئی اور اس طرح دی گئی کہ ۲۵ لاکھ کی رقم میں سے ساڑھے گیارہ لاکھ روپے یونیورسٹیوں کو ایڈمنسٹریشن ، معائنے ، سفر خرچ ، زمین کی خریداری اور عمارتوں کی تعمیر

کے لیے اور ساڑھے تیرہ لاکھ روپے کالجوں کی ترقی و اصلاح کے لیے صوبائی حکومتوں کو دیے گئے اور حالاں کہ پانچ لاکھ سالانہ کی گرانٹ شروع شروع میں صرف پانچ برسوں کے لیے طے ہوئی تھی مگر بعد کو یہ مستقل ریکرنگ گرانٹ بنادی گئی اور اس میں سے ۱,۲۵,۰۰۰ روپوں کی رقم یونیورسٹی کی تعلیم اور باقی کالج کی تعلیم کے لیے مخصوص کردی گئی۔ یہ آغاز تھا ایک تحریک کا جو اس کے بعد چلتی ہی رہی اور یہ کہنے کی ضرورت نہیں ہے کہ یونیورسٹیوں کو حکومت کی طرف سے امداد دیے جانے کے نظام سے جس کی ابتدا لارڈ کرزن نے ۱۹۰۴ء میں کی تھی، آخر کار اعلیٰ تعلیم میں اچھی خاصی اصلاح و ترقی ہوئی۔

یہ تین کامیابیاں اس ایکٹ کی تین اہم کامیابیاں تھیں جن کے بارے میں کوئی اختلاف نہیں تھا۔ لیکن جہاں تک ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ پر اختلافی رائے رکھنے والے دونوں فریقوں کا تعلق ہے، تاریخ کی بے رحم منطق نے کسی حد تک دونوں کو غلط ثابت کردیا۔ ہندوستانیوں نے، جنھوں نے کچھ غلط فہمیوں کی بنا پر ایکٹ کی مخالفت کی تھی، دیکھا کہ ایکٹ نے بھی ہندوستانی تنظیم کو نقصان نہیں پہنچایا۔ اس نے یورپینوں کو ہندوستانی تعلیم کا اجارہ دار اس سے زیادہ نہیں بنایا جتنے کہ وہ پہلے ہی سے تھے اور یونیورسٹیوں کو کچھ زیادہ فنڈ ملے اس لیے ایکٹ کسی طرح بھی "تمام تر کنٹرول لیکن امداد کوئی نہیں" کا مصداق نہیں تھا۔ یہ بہرحال ایک خوش گوار غلط فہمی تھی۔ دوسری طرف لارڈ کرزن کو یقیناً انتہائی صدمہ ہوا ہوگا کہ ان کی توقعات نے انھیں دھوکا دیا کہ ایک قدم جس کا منصوبہ انھوں نے اتنے جوش و خروش سے بنایا تھا اور اتنے طوفانوں میں اسے چلایا تھا وہ بڑی حد تک ناکام رہا لیکن اپنے کنٹرول کے منصوبے میں وہ یقیناً کامیاب رہے اور ایکٹ نے، سیڈلر کمشن کے الفاظ میں "دنیا بھر میں سب سے زیادہ مکمل طور پر سرکاری یونیورسٹیاں" قائم کردیں۔

۷۔ کالج کی تعلیم میں کرزن کی اصلاحات

یونیورسٹیوں میں کی گئی اصلاحات کے منطقی نتیجے کے طور پر حکومت کو کالج کی تعلیم میں بھی اصلاحات کرنا پڑیں۔ پرائیویٹ کالجوں کی امداد کے لیے زیادہ رقمیں دی گئیں کہ وہ اپنے آپ کو یونیورسٹیوں کے نئے ضابطے کے تحت متوقع بلند معیار تک پہنچنے کے قابل بنا سکیں۔ کتب خانوں، دارالاقاموں اور معملوں کے لیے زیادہ سہولتیں فراہم کرنی پڑیں۔ اس لیے لارڈ کرزن نے، جیسا کہ پہلے ذکر ہو چکا ہے

کالج کی تعلیم کے لیے ۵-۱۹۰۴ء اور ۹-۱۹۰۸ء کے درمیان ساڑھے تیرہ لاکھ روپوں کی مزید گرانٹ ان ایڈ مخصوص کی۔ صوبوں کے درمیان گرانٹ ان ایڈ کی تقسیم ایسے اصولوں کے مطابق ہوئی جن میں صوبوں کی آبادی اور نجی انتظام کے تحت چلنے والے آرٹس کالجوں میں طالب علموں کی تعداد کو ملحوظ رکھا گیا۔ یونیورسٹیوں کی طرح ان گرانٹس نے کالج کی تعلیم میں کارکردگی کو بڑھانے میں عام طور پر اور سائنس کی تدریس اور دارالاقامہ کی سہولتوں کے لیے خاص طور پر بڑی ٹھوس امداد کی۔

۸۔ ثانوی تعلیم میں لارڈ کرزن کی پالیسی

۱۹۰۲ء تک ثانوی تعلیم کے مسئلے نے بعض ایسے پہلو پیش کیے جو اس میں اور کالج کی تعلیم میں مشترک تھے۔ ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان دونوں میں وسیع اور تیز رفتار ترقی ہوئی۔ دونوں میں زیادہ تعداد ہندوستانیوں کے چلائے ہوئے نجی اداروں کی تھی اور جس طرح کچھ کالج ایسے موجود تھے جن کا دار و مدار عام طور پر فیسوں کی آمدنی پر تھا اور جو تعلیم کے مرکزوں کی بجائے امتحان کی تیاری کرانے والے اداروں کی حیثیت سے چلتے تھے، بالکل ویسے ہی ثانوی مدرسے بھی تھے جن کا کام کسی طرح قابل اطمینان نہیں تھا۔ اس لیے یہ بات بدیہی تھی کہ لارڈ کرزن ثانوی تعلیم کے معاملے میں ویسی ہی پالیسی اپنائیں جیسی انھوں نے ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کے تحت کالج کی تعلیم کے سلسلے میں اپنائی تھی۔

ثانوی تعلیم کی نئی پالیسی، جس پر ۸-۱۹۰۴ء کے درمیان عمل درآمد ہوا، بڑی وضاحت کے ساتھ تعلیمی پالیسی سے متعلق ۱۹۰۴ء میں شائع ہونے والے گورنمنٹ ریزولیوشن میں بیان کی گئی ہے۔ اس عہد کے واقعات کو ان کے صحیح پس منظر میں سمجھنے کے لیے اس پالیسی کا تفصیلی تجزیہ اور انڈین ایجوکیشن کمیشن کی تجویز کردہ پالیسی سے اس کا موازنہ بہت ضروری ہے۔

۹۔ نجی تنظیم کا کنٹرول

ثانوی تعلیم میں نئی پالیسی کے دو اہم پہلو تھے، کنٹرول اور اصلاح۔ ان میں سے پہلے کے بارے میں یہ کہا جا سکتا ہے کہ حکومت نے نجی تنظیم کو کئی طریقوں سے کنٹرول کرنے کی کوشش کی جن میں سے اہم ترین مندرجہ ذیل ہیں:-

(الف) ڈیپارٹمنٹ کی طرف سے تسلیم کیا جانا: انڈین ایجوکیشن کمیشن کی یہ رائے تھی

کہ شعبۂ تعلیم کو ان شرائط کا محض تعین کر دینا چاہیے جن پر نجی اسکولوں کو گرانٹ ان ایڈ ملے گی اور جو نیز گرانٹ کا مطالبہ نہ کریں (یا جنھیں گرانٹ نہ ملی ہو) انھیں اپنے اسکولوں کو اپنے اپنے طریقوں پر فروغ دینے کے لیے آزاد چھوڑ دینا چاہیے۔ اسی لیے ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان ڈپارٹمنٹ نے امدادی اداروں کی رہنمائی کے لیے خاصے واضح ضابطے بنائے۔ مگر غیر امدادی اسکولوں کو باقاعدہ کرنے کے لیے اس نے کوئی سنجیدہ کوشش نہیں کی۔ یہ نقطۂ نظر اب ترک کیا گیا اور یہ کہا گیا کہ حکومت کو تمام اسکولوں پر وہ چاہے امدادی ہوں یا غیر امدادی کنٹرول کرنا چاہیے۔ ۱۹۰۴ء کا گورنمنٹ ریزولیوشن اس پالیسی کی وضاحت مندرجہ ذیل الفاظ میں کرتا ہے:

ان اسکولوں کو چاہے حکومت کے ادارے چلاتے ہوں یا نجی افراد، یہ سرکاری فنڈ سے چلتے ہوں، یا نہ چلتے ہوں، عوام کے مفاد کے پیش نظر یہ دیکھنا حکومت کا فرض ہے کہ ان میں دی جانے والی تعلیم ٹھیک ہے یا نہیں۔ مثال کے طور پر ہر اسکول کے بارے میں الگ الگ اپنا اطمینان کرنا چاہیے اور یہ دیکھنا چاہیے کہ کیا ثانوی اسکول کی واقعی ضرورت ہے اور اس کی مالی حالت قابل اطمینان ہے۔ اگر کہیں مینجنگ کمیٹی ہے تو کیا اس کی تشکیل ٹھیک سے کی گئی ہے۔ اس میں مناسب معیار تک مناسب مضامین کی تعلیم ہوتی ہے۔ طالب علموں کی تدریس، صحت، تفریح اور نظم و ضبط کے لیے مناسب سہولتیں فراہم ہیں۔ کیا اساتذہ تعداد، کردار اور لیاقت کے اعتبار سے ٹھیک ہیں اور فیسوں کی شرح کے معاملے میں موجودہ اسکولوں سے کوئی ایسا مقابلہ تو نہیں ہوگا کہ جو تعلیم کے مفاد کے لیے نقصان دہ ہو۔ یہ وہ شرائط ہیں کہ جن کی بنیاد پر اسکول گرانٹ ان ایڈ حاصل کرنے کے حق دار ہوں گے اور ایسے اسکولوں کے طالب علم سرکاری وظیفہ کے لیے مقابلے میں بیٹھ سکیں گے اور وظیفہ پانے کے بعد تعلیم کو وہاں جاری رکھ سکیں گے۔ ان ہی شرائط کی پابندی کرنے والے اسکولوں کو "تسلیم شدہ" کی حیثیت دی جائے گی۔

۱۹۰۴ء کے انڈین ایجوکیشن کے سیکشن ۲۱ سے مذکورہ شرائط کا موازنہ کرنے سے پتہ چلے گا کہ یہ بالکل وہی شرطیں ہیں جو کالجوں کے الحاق کے لیے متعین کی گئی تھیں۔ جلدی ہی یہ شرطیں گرانٹ ان ایڈ کی صوبائی (پراونشیل) کوڈ میں شامل کر لی گئیں اور ۱۹۰۴ء سے ڈپارٹمنٹ نے پہلے کی طرح گرانٹ ان ایڈ کی نہیں بلکہ تسلیم کیے جانے کی شرطیں عاید کرنا شروع کر دیں۔

(ب) یونیورسٹیوں کی طرف سے منظوری: ڈیپارٹمنٹ کی طرف سے منظور یا تسلیم کیے جانے کے علاوہ اگر ثانوی مدرسے اپنے طالب علموں کو یونیورسٹی کے میٹریکولیشن کے امتحانوں میں بٹھانا چاہتے تھے تو انھیں یونیورسٹی سے بھی اپنے آپ کو تسلیم کرانا پڑتا تھا۔ کنٹرول رکھنے کا یہ ایک بہت بڑا ہتھیار ہو سکتا تھا لیکن ۱۹۰۴ء سے پہلے عملی طور پر اس کی کوئی حیثیت تھی ہی نہیں یا اگر تھی تو بس برائے نام۔ اس ضمن میں ضابطے عام طور پر نامناسب تھے۔ یہاں تک کہ مروجہ ضابطے بھی بڑی لاپرواہی سے نافذ کیے جاتے تھے۔ یونیورسٹیوں کے پاس، اسکولوں کے معائنہ کرنے کا کوئی ذریعہ نہیں تھا۔ نتیجہ یہ تھا کہ اسے خود ان اسکولوں کی فراہم کی ہوئی معلومات پر اعتماد کرنا پڑتا تھا اور چوں کہ اسکولوں کو تسلیم کرنے کے معاملے میں یونیورسٹی اور ڈپارٹمنٹ ایک دوسرے سے بے تعلق ہو کر الگ الگ کام کرتے تھے اسی لیے کوئی نہ کوئی کشمکش ہوتی رہتی تھی۔ بہر حال ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کے تحت تمام یونیورسٹیوں نے اسکولوں کو تسلیم کرنے کے ضابطے مرتب کیے۔ ان ضابطوں نے وہ شرائط متعین کیں جنھیں پورا کرنا تسلیم شدہ اسکولوں کے لیے ضروری تھا اور غیر تسلیم شدہ اسکولوں کے طالب علموں کے داخلے کی ممانعت کر کے میٹریکولیشن کے لیے "پچھلا دروازہ" بند کر دیا۔ اسی طرح یونیورسٹی اور ڈیپارٹمنٹ کی کش مکش کو کم کرنے کے لیے بھی ضوابط مُرتب کیے گئے۔

(ج) تسلیم کیے جانے کے فوائد اور اس کی شرائط کا نفاذ: یہ بات سب اچھی طرح سمجھتے ہیں کہ تسلیم کیے جانے کی شرائط کے محض تعین سے کوئی مقصد حاصل نہیں ہو سکتا جب تک اس سے پہنچنے والے فائدے اتنے اہم نہ ہوں کہ اسکول انھیں حاصل کرنے کی خواہش کریں اور تسلیم کیے جانے کی شرائط کو نافذ کرنے کے لیے کوئی مناسب مشنری نہ بنائی جائے۔ یونیورسٹی کے تسلیم کرنے سے اسکول اپنے طالب علموں کو میٹریکولیشن کے لیے بھیج سکتے تھے۔ اسی طرح یہ بھی طے کیا گیا کہ ڈیپارٹمنٹ کے تسلیم کرنے سے اسکول کو (i) حکومت سے گرانٹ ان ایڈ لینے (ii) اپنے طالب علموں کو سرکاری امتحانوں میں بیٹھنے اور (iii) سرکار سے وظیفہ پانے والے طالب علموں کو داخل کرنے کا حق ہو جائے گا۔ اسکولوں کو ڈیپارٹمنٹ سے اپنے آپ کو تسلیم کرانے پر راغب کرنے کے لیے اور انھیں مجوزہ اعلیٰ معیار تک لانے کے لیے حکومت نے نجی اسکولوں کی گرانٹ ان ایڈ میں بھی اضافہ کرنے کا فیصلہ کیا اور تسلیم کیے جانے کی شرائط کے نفاذ کے لیے حکومت نے معائنہ کرنے والا اسٹاف بڑھایا۔

(د) غیر تسلیم شدہ اسکولوں سے تسلیم شدہ اسکولوں میں منتقلی کی ممانعت: تسلیم کیے جانے

کے قاعدوں کے محتاط تجزیے سے پتہ چلے گا کہ اسکولوں کا مقصد ڈیپارٹمنٹ سے اپنے آپ کو گرانٹ کے لیے اور یونیورسٹی سے میٹریکولیشن کے لیے تسلیم کرانا تھا۔ مگر ان دونوں ترغیبوں کا ان اسکولوں پر کوئی اثر نہیں ہو سکتا تھا جنھیں کوئی گرانٹ نہیں ملتی تھی یا ملنے کی توقع نہیں تھی اور اس لیے انھیں اس کی چنداں پرواہ بھی نہیں تھی کہ ڈیپارٹمنٹ انھیں تسلیم کرنے سے انکار کرتا ہے یا تسلیم کرنے کے بعد اپنے فیصلے کو واپس لے لیتا ہے (یا وہ اسکول جو میٹریکولیشن تک کی تعلیم نہیں دیتے تھے (اور اس لیے یونیورسٹی کے کنٹرول کے تحت نہیں آتے تھے) چوں کہ ایسے اسکولوں کی تعداد کافی تھی اس لیے انھیں کنٹرول کے تحت لانے کے لیے ایک طریقہ نکالنا ضروری تھا۔ یہ کام غیر تسلیم شدہ اسکولوں سے تسلیم شدہ اسکولوں میں منتقلی پر پابندی عائد کر کے کیا گیا جیسا کہ مدراس کے ڈائرکٹر آف پبلک انسٹرکشن نے خیال ظاہر کیا تھا کہ:

> اس مقصد کے لیے یہ ضابطہ بہت مؤثر تھا۔ اس کی رو سے غیر تسلیم شدہ اسکولوں کے طالب علموں کے لیے تسلیم شدہ اسکولوں میں داخلہ بند کر دیا گیا جس کے نتیجے کے طور پر میٹریکولیشن اور اپر سیکنڈری امتحان میں بھی داخلہ بند ہو گیا اور موجودہ حالات میں کوئی سیکنڈری اسکول جو اپنے طالب علموں کو ان امتحانوں میں سے ایک یا دوسرے کے لیے تیار نہیں کرتا" کامیابی کی توقع نہیں رکھ سکتا۔[1]

اس امتناع کے ہوتے ہوئے غیر تسلیم شدہ اسکول ترقی کرنے یا بہت دن تک چلنے کی توقع نہیں رکھ سکتے تھے۔ نئے نظام کے تحت تسلیم کیا جانا محض ایک "فائدہ" نہیں رہا بلکہ "وجود کی شرط" بن گیا اور اس نے ڈیپارٹمنٹ کو تمام اسکولوں کو اپنے مؤثر کنٹرول اور نگرانی میں لانے کا اختیار دے دیا۔

ہندوستانی رائے عامہ نے ڈیپارٹمنٹ اور یونیورسٹی کے کنٹرول کی اس نئی پالیسی پر بھی اسی طرح تنقید کی جس طرح اُس نے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کی دفعات کی مخالفت کی تھی۔ مثال کے طور پر یہ کہا گیا کہ نجی ثانوی مدرسوں پر حکومت کے کنٹرول کی کوشش بنیادی طور پر سیاسی تھی اور اس کا اصل مقصد قوم پرستی کے احساس اور نجی ہندوستانی تنظیم کی روک تھام کرنا تھا۔ مسئلے کے سیاسی پہلو پر یہاں غور کرنے کی ضرورت نہیں ہے مگر تعلیمی نقطۂ نظر سے بھی

---

[1] "کوئنکیونیل ریویو آف پراگریس آف ایجوکیشن اِن انڈیا" ۷-۱۹۰۲ - جلد اوّل صفحہ ۷۱

اس ساری پالیسی کو حق بجانب ثابت کرنا مشکل ہوگا۔ یہ صحیح ہے کہ عدم مداخلت کی پرانی پالیسی اپنی افادیت کھو چکی تھی کیوں کہ یہ اکثر بے قاعدگی کی شکل اختیار کر لیتی تھی اور عام طور پر نجی تنظیم پر زیادہ سخت کنٹرول ضروری ہوگیا تھا۔ تاہم نئی پالیسی نے صورتِ حال کا رُخ دوسری طرف ذرا زیادہ موڑ دیا۔ کنٹرول ضروری ہے اور حدود کے اندر رہ کر بہت مفید ہے، مگر بہت آسانی سے اس میں افراط تفریط ہوسکتی ہے اور اس کے نتیجے کے طور پر ایک سخت، میکانکی اور یکساں نظام قائم ہوسکتا ہے، جیسا کہ بعد کے برسوں میں اکثر نظر آیا اور اگرچہ بعض مخصوص موقعوں پر یہ صورتِ حال بعض دوسرے اسباب جیسے نجی منتظمین کے اندر ہمت اور پہل کی کمی یا فنڈ کی قلت وغیرہ کی بنا پر پیدا ہوئی مگر اس کا اصل سبب اس عہد میں گرانٹ اِن ایڈ کی سخت دفعات اور ان کے انتظام میں ڈھونڈا جا سکتا ہے۔

ثانوی تعلیم میں لارڈ کرزن کی پالیسی کا دوسرا مقصد تدریس کے معیار کی اصلاح و ترقی تھا۔ اس مقصد کے پیشِ نظر اس نے مندرجہ ذیل اقدامات کیے:

(الف) گورنمنٹ اسکولوں کی کارکردگی میں ترقی کے لیے صوبائی حکومتوں کو بڑی گرانٹس دی گئیں تاکہ یہ اسکول نجی تنظیم کے اسکولوں کے لیے نمونہ بن سکیں۔ اس طرح ملی ہوئی مزید رقم کو عمارتوں اور دارالاقاموں کی تعمیر، اسٹاف کو بہتر تنخواہیں دینے اور ضروری سازوسامان کی خریداری پر صرف کیا گیا۔

(ب) نجی مدرسوں کو اپنے معیاروں کو سرکاری اسکولوں کے نزدیک لانے کے لائق بنانے کے لیے گرانٹ ان ایڈ میں اضافے کی خاطر زیادہ بڑی رقمیں منظور کیں۔

(ج) ثانوی اسکولوں کے اساتذہ کی ٹریننگ کی ضرورت پر زور دیا گیا اور اس مقصد کے لیے نئے ادارے شروع کرنے کے لیے ہمت افزائی کی گئی۔

(د) زیادہ عملی اور مفید بنانے کے لیے ایس۔ ایل۔ سی۔ کے امتحان کے نصاب میں ترمیم کرنے کی ایک مزید اور زیادہ شدید کوشش ہوئی۔

(ہ) یہ سفارش کی گئی کہ مڈل کلاسوں میں طالب علموں کی مادری زبان ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے ہمیشہ استعمال کی جانی چاہیے اور اس منزل پر طالب علموں کو انگریزی زبان پر اور زیادہ عبور حاصل کرانے کی پہلے سے زیادہ کوشش ہونی چاہیے تاکہ وہ ہائی اسکول کی منزل پر جہاں انگریزی ذریعہ تعلیم ہوتی ہے، بہتر طور پر ترقی کر سکیں۔

(و) معائنے کے عملے میں بہت زیادہ اضافہ کردیا گیا۔ ان کی تنخواہیں بڑھائی گئیں اور ثانوی اسکولوں پر بہتر کنٹرول کرنے کے لیے انھیں زیادہ مستعد بنایا گیا۔

یہ پالیسی کرزن کے بعد بھی جاری رہی بلکہ اسے اور زیادہ فروغ ملا۔ اس لیے ہم اگلے باب میں اسے تفصیل سے بیان کریں گے۔

۱۰۔ ابتدائی تعلیم میں لارڈ کرزن کی رہنمائی

ابتدائی تعلیم کی طرف توجہ کرتے ہوئے ہم دیکھتے ہیں کہ کرزن کی پالیسی یہاں تھوڑی سی مختلف تھی۔ اعلیٰ تعلیم میں اس نے تعداد کے مقابلے میں معیار پر زور دیا لیکن ابتدائی تعلیم میں اس نے توسیع کے پہلو بہ پہلو اصلاح و ترقی پر بھی زور دیا۔ ان میں سے پہلے مسئلے کے بارے میں اس کا خیال تھا کہ:

(الف) ابتدائی تعلیم کی ضرورت اس وقت ہمیشہ سے زیادہ تھی۔

(ب) ابتدائی تعلیم میں توسیع کی رفتار ہمیشہ سست رہی اور ۱۸۸۲ء کے بعد تو اور سست ہو گئی تھی اور

(ج) ابتدائی تعلیم کی ترقی کی اس سست رفتاری کا اصل سبب گورنمنٹ کی امداد کی کمی تھی اسی لیے کرزن نے ابتدائی تعلیم کے لیے نان ریکرنگ گرانٹس منظور کیں تاکہ قحط اور پلیگ کے اثرات کا جس نے ۱۹ویں صدی کے آخر میں ملک کے اکثر حصوں کو متاثر کیا تھا، مقابلہ کیا جا سکے۔ مگر جو چیز اس سے بھی زیادہ اہم ہے وہ یہ ہے کہ اس نے ابتدائی تعلیم کو بڑی بڑی ریکرنگ گرانٹس دیں جس سے صوبائی حکومتیں، لوکل بورڈوں اور میونسپلٹیوں کے لیے گرانٹ ان ایڈ کی شرح تمام اخراجات کے ایک تہائی کے بجائے نصف کر سکیں اور نجی ابتدائی اسکولوں کو بڑی امداد دے سکیں۔ اس کشادہ امداد نے ابتدائی اسکولوں اور ان میں پڑھنے والوں کی تعداد میں فوراً بڑا اضافہ کر دیا۔ مندرجہ ذیل اعداد و شمار ۸۲-۱۸۸۱ء، ۲-۱۹۰۱ء اور ۱۲-۱۹۱۱ء میں ابتدائی اسکولوں میں پڑھنے والے طالب علموں کی تعداد کا موازنہ کرتے ہیں

	۱۸۸۱ء — ۲	۱۹۰۱ء — ۲	۱۹۱۱ء — ۱۲
۱۔ تسلیم شدہ ابتدائی مدرسوں کی تعداد	۸۲۹۱۶	۹۳۶۰۴	۱۱۸۲۶۲
۲۔ مندرجہ بالا میں طالب علموں کی تعداد	۲۰۶۱۵۴۱	۳۰۷۶۶۷۱	۴۸۰۶۷۳۶

(نوٹ) تمام برسوں کے اعداد و شمار میں بعض ہندوستانی ریاستوں کے اعداد و شمار شامل ہیں اور برما کے اعداد و شمار خارج ہیں۔ ۱۲-۱۱۱۹ء کو اس لیے لیا گیا ہے کہ یہی وقت تھا جب کرزن کی پالیسی کے پورے اثرات نظر آنے لگے تھے۔

ان اعداد و شمار کو دیکھنے سے اس بات کا پتہ چلے گا کہ ۲-۱۹۰۱ء سے ۱۲-۱۹۱۱ء تک کے دس برسوں میں اسکولوں میں داخلوں کی تعداد انڈین ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ کے بعد کے بیس برسوں کے مقابلے میں تقریباً دوگنی تھی۔

مگر اصلاح و ترقی کے نظریے سے کرزن کو اتنا لگاؤ تھا کہ وہ محض تعداد میں اضافے پر مطمئن ہو کر نہیں بیٹھ سکتا تھا۔ اس لیے ابتدائی تعلیم کو بہتر کرنے کے خیال سے اس نے مندرجہ ذیل اقدامات تجویز کیے:

(الف) ابتدائی مدرسوں کے اساتذہ کی ٹریننگ، کرزن نے نسبتاً زیادہ تعداد میں ٹریننگ کے اداروں کے قیام کی ضرورت پر زور دیا۔ خاص طور پر بنگال میں جہاں فی صد ٹریننگ پائے ہوئے استاد بہت کم تھے۔ مزید یہ ہدایت کی کہ اصولاً استادوں کی تربیت کی مدت دو سال سے کم نہیں ہونی چاہیے۔ مگر اس موضوع پر اس کی سب سے بڑی دین دیسی ابتدائی مدرسوں کے استادوں کی ابتدائی زراعت میں ٹریننگ پر زور دینا تھا۔ وہ چاہتا تھا کہ ابتدائی زراعت کے مضمون کو تمام دیسی اسکولوں میں جہاں زیادہ تر کاشت کاروں کے بچے آتے تھے، پڑھایا جائے۔

(ب) نصاب پر نظر ثانی، کرزن نے ابتدائی مدرسوں میں نوشت و خواند اور حساب کی معمولی تعلیم سے آگے جتنا بھی ممکن ہو سکے لبرل تعلیم دیے جانے کی ضرورت پر زور دیا۔ نصاب کو سادہ اور آسان بنانے کی جو سفارش انڈین ایجوکیشن کمیشن نے کی تھی وہ اس سے بالکل متفق نہیں تھا بلکہ وہ نصاب کو اور زیادہ عمیق بنانا چاہتا تھا۔ زراعت کو خصوصاً ان اسکولوں میں جو دیہی علاقوں میں واقع تھے، ایک مضمون کی حیثیت سے شامل کرنے کے لیے اس کی خواہش کا ذکر پہلے آ چکا ہے۔ اس کے علاوہ اس نے یہ بھی چاہا کہ "ہندوستانی ذہن کی بعض فطری خرابیوں کو دور کرنے، محض یادداشت پر بھروسہ کرنے سے باز رکھنے اور مشاہدہ کیے ہوئے حقایق کی توجیہ کرنے کی صلاحیت پیدا کرنے کے لیے موضوعی اسباق (آبجیکٹ لیسن) پڑھائے جائیں اور کنڈرگارٹن کے طریقے زیادہ عام ہوں، خصوصاً ان جگہوں پر جہاں لائق اساتذہ دستیاب ہو سکیں جسمانی ورزش

بھی ایک مضمون تھا جسے وہ چاہتا تھا کہ عام ہو۔ مگر نصاب کے مسئلے میں اس کا سب سے اہم مشورہ یہ تھا کہ دیہی ابتدائی اسکولوں کا نصاب شہری اسکولوں سے مختلف ہونا چاہیے اور یہ کہ دیہی ابتدائی اسکولوں میں تدریس کو مقامی ماحول سے پورے طور پر مربوط ہونا چاہیے۔ کرزن جانتا تھا کہ ابتدائی تعلیم میں ان وصفی اصلاحات کی وجہ سے ان ابتدائی اسکولوں کے اساتذہ کی تنخواہ پر نظرثانی کرنی ہوگی جن میں عام طور پر بہت اختلاف تھا جو بنگال میں پانچ روپیہ ماہانہ سے لے کر بمبئی میں ۱۸ روپے ماہانہ تک تھی اور جو اکثر اتنی کم ہوتی تھی کہ لوگوں کی ایک معقول جماعت اس پیشے کی طرف نہ تو راغب ہو سکتی تھی اور نہ ہی اسے مستقلاً اختیار کر سکتی تھی۔ کچھ تو وقت کی کمی اور کچھ سرمائے کی قلت کی وجہ سے کرزن اس سمت میں کچھ بہت کامیابی حاصل نہیں کر سکا نتیجہ یہ ہوا کہ وصفی اصلاحات بہت زیادہ نہیں ہو سکیں مگر متوقع توسیع عمل میں آگئی۔

(ج) "نتائج کی بنیاد پر ادائیگی امداد" کے نظام کا ترک کیا جانا: ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے درمیان انڈین ایجوکیشن کمیشن کی سفارش کے بموجب نجی اسکولوں کو امداد دینے کے سلسلے میں امتحان کے نتیجوں کو ادائیگی کی بنیاد بنانے کے طریقے کو عام طور پر اختیار کر لیا گیا (اگرچہ اس مقصد کے لیے یہی ایک واحد طریقہ نہیں تھا)

مدراس اور بمبئی میں، بہتر طور پر منظم اسکولوں کو معینہ گرانٹ کے اصول پر مدد دی جاتی تھی مگر اس اصول کے مطابق امداد پانے والے اسکولوں کی تعداد ان اسکولوں کی تعداد کے مقابلے میں بہت کم تھی جنھیں نتائج کی بنیاد پر امداد ملتی تھی۔ بنگال میں نتائج کی بنیاد پر گرانٹ دیے جانے کے اصول کا دور دورہ تھا جب کہ صوبہ ہائے متحدہ، پنجاب، سنٹرل صوبے اور آسام میں سالانہ گرانٹ دیے جانے میں اس گرانٹ کا صرف جزوی استعمال تھا۔ گرانٹ کا باقی حصہ یا تو متعین ہوتا تھا یا پھر دوسری شرائط پر مبنی تھا۔ مگر لارڈ کرزن کی پالیسی کے مطابق نتائج کی بنیاد پر گرانٹ دیے جانے کا طریقہ عام طور پر ترک کر دیا گیا اور اس کی جگہ گرانٹ اِن ایڈ کے زیادہ سائنٹیفک اور ترقی یافتہ طریقوں نے لے لی۔

۱۱۔ لارڈ کرزن کی دوسری تعلیمی اصلاحات

لارڈ کرزن نے دوسری بہت سی اہم اصلاحات کیں جن میں سے کچھ کا ذکر کیا جاتا ہے۔

(الف) آرٹ کے اسکول: آرٹ اسکولوں کی اصلاح و ترقی نزملی اداروں کی

زبردست نشوونما اور بیرونِ ملک جاکر ٹکنیکل تعلیم حاصل کرنے کے لیے وظیفوں کے انتظام سے لارڈ کرزن کا نام وابستہ ہے۔ ہندوستان میں آرٹ اسکولوں کے مستقبل کے بارے میں تنازعات ۱۸۹۲ء سے چل رہے تھے۔ ایک حلقہ تھا جس کی رائے تھی کہ یہ اسکول اپنے بنیادی مقصد یعنی ہندوستانی آرٹ اور صنعت کے فروغ میں ناکام رہے ہیں اس لیے انھیں بند کردینا چاہیے۔ ایک دوسری جماعت بھی تھی جس نے یہ سفارش کی کہ انھیں کچھ ترمیموں کے ساتھ جاری رکھنا چاہیے۔ اس کش مکش کو لارڈ کرزن نے ختم کیا اور ہدایت کی کہ ان اسکولوں کے مقاصد، طریقوں اور ان کی تنظیم میں کچھ ترمیمیں کرکے انھیں جاری رکھا جائے۔

(ب) زرعی تعلیم : لارڈ کرزن سے پہلے ہندوستان میں زرعی تعلیم کا کوئی معقول انتظام نہ تھا۔ کچھ زرعی کالج تو تھے، مگر وہ نہ تو نظری طور پر بہت کامیاب ہوئے اور نہ عملی طور پر، کیوں کہ انھوں نے نہ تو سائنٹیفک ماہرین پیدا کیے اور نہ ہی اچھے عملی کاشت کار۔ لارڈ کرزن نے اس سلسلے میں ایک نئی اور بڑی دلیرانہ پالیسی پیش کی۔ یہ لارڈ کرزن ہی تھا جس کی ماتحتی میں زرعی شعبے قائم ہوئے۔ ہندوستان میں اعلیٰ ترین زراعتی تربیت دینے کے لیے اس نے پوسا میں ایک ریسرچ انسٹی ٹیوٹ قایم کیا۔ دوسرے اس نے یہ اصول بنایا کہ ہندوستان کے ہر صوبے میں اچھے اسٹاف اور اچھے سازو سامان کے ساتھ اس کا اپنا زرعی کالج ہونا چاہیے۔ تیسرے اس نے ہدایت کی کہ مڈل اور ہائی اسکولوں میں زراعت کو ایک مضمون کی حیثیت سے رکھ کر اور کاشت کاروں کی تربیت کے لیے خصوصی کلاسز چلا کر لوگوں میں زرعی تعلیم کی ترویج کی کوشش کرنی چاہیے۔

(ج) بیرونی ممالک میں تعلیم حاصل کرنے کے لیے وظیفے :

لارڈ کرزن کا تیسرا کارنامہ ٹکنالوجی کی تعلیم کے لیے طالب علموں کو باہر بھیجنے کے لیے وظیفے دینا تھا۔ ٹکنالوجیکل تعلیم کی ضرورت بہت دنوں سے محسوس کی جارہی تھی مگر چوں کہ ٹکنالوجیکل اداروں میں داخلہ لینے والوں کی تعداد اتنی کم تھی کہ ہندوستان میں اس کا انتظام مالی اعتبار سے منفعت بخش نہیں تھا اس لیے لارڈ کرزن نے منتخب طالب علموں کے لیے وظیفوں کا انتظام کیا تاکہ وہ باہر جاکر ٹکنالوجی کی تعلیم حاصل کرسکیں۔ اس مقصد کے لیے نصاب کے انتخاب میں عموماً اس بات کا خیال رکھا گیا کہ وہ ہندوستانی صنعتوں کے فروغ میں ٹھوس طریقے پر کام آسکیں۔

(د) اخلاقی تعلیم : مذہبی تعلیم کے سوال پر شملہ کانفرنس میں پھر بحث ہوئی۔ ریاستی اسکولوں کا نامذہبی ہونا اس وقت تک اتنی مضبوط روایت ہو چکا تھا کہ اس کی بالکل مخالفت نہیں ہوئی۔ دوسری طرف انڈین ایجوکیشن کمیشن ۸۳-۱۸۸۲ء کی اس سفارش کو کہ کالجوں میں کوئی اخلاقی قاعدہ یا درسی کتاب لگائی جانی چاہیے، لارڈ کرزن نے ناکافی کہہ کر رد کر دیا۔ "اگر طالب علم اقلیدس کو رٹ سکتے ہیں" کرزن نے کہا "تو پھر کوئی چیز ایسی نہیں ہے جو انھیں اخلاقیات رٹنے سے باز رکھ سکے۔"[1] اس لیے کانفرنس نے ایک بہت عملی اور ضروری مسئلے پر غور کیا کہ نامذہبی نظام تعلیم میں روحانی اور اخلاقی اقدار کس طرح پیدا کی جائیں۔ اس موضوع پر کرزن کے خیالات بہت صحت مند تھے اور وہ اس قابل ہیں کہ ان کا بغور مطالعہ کیا جائے۔ اس نے تعلیمی پالیسی پر تجویز (۱۹۰۴ء) میں کہا:

> ۲۵ ..... سرکاری اداروں میں تعلیم و تدریس خاص سیکولر (نامذہبی) ہے اور اسے اسی طرح چلنا چاہیے۔ ایسے معاملات میں مذکورہ بُرے رجحانات کا علاج تدریس کے بندھے ٹکے طریقوں سے شخصی اخلاقیات کے قاعدوں اور اخلاقیات کی درسی کتابوں کو پڑھا کر چال چلن کی تعلیم دینے سے اتنا مؤثر نہیں ہو سکتا جتنا کہ سمجھ داری کے ساتھ منتخب کیے ہوئے تربیت یافتہ استادوں کے ذاتی اثر سے، نظم و ضبط کے اعلیٰ معیار، اداروں میں اچھے دارالاقاموں کا انتظام، مناسب درسی کتابوں کے انتخاب سے جیسے سوانح حیات جو مثال سے اخلاقی درس دیتی ہیں اور ان سب سے زیادہ روز مرہ زندگی کی عام دلچسپیوں میں استادوں اور طلبا کے باہمی ارتباط سے۔

دوسری طرف کرزن سمجھتا تھا کہ یہ بہتر ہے کہ امدادی اسکول ہی مذہبی تعلیم دیں۔

(ہ) شعبۂ آثارِ قدیمہ کا قیام : ہندوستان کو کرزن کی ایک اور حقیقتاً بڑی دین شعبۂ آثارِ قدیمہ کا قیام تھا۔ اس نے دیکھا کہ ہندوستان میں آثارِ قدیمہ کی

---

[1] لارڈ کرزن اِن انڈیا۔ جلد دوم صفحہ ۵۴

دیکھ ریکھ مناسب طریقے پر نہیں ہوتی ہے اس وجہ سے اس نے اس مقصد کے لیے ایک شعبہ قائم کیا۔ وہ ۱۹۰۴ء کے تحفظ آثارِ قدیمہ ایکٹ کی منظوری کا بھی ذمہ دار تھا۔ یہ ایک بہت مفید کام تھا اور اس شعبے نے قدیم آثاروں کے مطالعوں سے اور تمام اہم قدیم آثاروں کا اچھا تحفظ کرکے ہندوستانی تہذیب کی بڑی بروقت مدد کی۔

(د) ہندوستان میں ایک ڈائریکٹو جنرل آف ایجوکیشن کا تقرر:

ہندوستان میں ایک ڈائریکٹر جنرل آف ایجوکیشن کے عہدے کا قیام بھی کرزن کا بہت بڑا کارنامہ تھا۔ یہ عہدہ سب سے پہلے جس شخص کو ملا وہ ایچ۔ ڈبلیو۔ آرنج تھا۔ یہ یاد ہوگا کہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے صوبوں میں ڈیپارٹمنٹس آف ایجوکیشن قائم کیے تھے لیکن گورنمنٹ آف انڈیا میں ایسے پہلے مرکز کے قیام کا سہرا بھی کرزن کے سر ہے۔

۱۲- ہندوستان کی تعلیم کو کرزن کی دین

اب ہم اس منزل میں آگئے ہیں کہ ہندوستانی تعلیم میں کرزن کے کارناموں کا جائزہ لے سکیں۔ خود اپنے زمانے میں کرزن پر بڑی سخت تنقیدیں ہوئیں۔ ان تنقیدوں کے اسباب پہلے بتائے جا چکے ہیں۔ مگر خوش قسمتی سے اب اس عہد کی کش مکشوں کا پردہ ہماری آنکھوں پر نہیں ہے۔ اپنی صاف دلی کی خصوصیت کی وجہ سے ہندوستان نے بالکل اسی طرح ان تمام ذلتوں کو معاف کر دیا جو کرزن نے اس کے محبِ وطن سپوتوں کی کی تھیں جس طرح اس نے چارلس گرانٹ اور میکالے کی بدگوئیوں سے درگزر کیا تھا۔ اور اب جب کہ ہم حالات کو زیادہ واضح اور صاف طور پر دیکھ سکتے ہیں کرزن کی خدمات کو معروضی اور ناقدانہ طور پر پرکھنا ممکن ہوگیا ہے۔ درحقیقت اب ہوا کا رُخ بدل چکا ہے اور تعلیمی حلقوں میں اس کی طرف عام طور پر پسندیدگی اور مفاہمت کا جذبہ پایا جاتا ہے اور اس بات کا اعتراف کیا جا سکتا ہے کہ کرزن نے ہندوستانی تعلیم کی بروقت بڑی خدمت کی۔ وہ تعمیرِ نو کی اس عظیم تحریک کا بانی تھا جو اس صدی کے آغاز میں شروع ہوئی ہندوستانی یونیورسٹیوں کی اصلاح کی جس تحریک نے بعد کے زمانے میں بڑی شدت اختیار کی اس کی بنیاد بھی اسی نے رکھی تھی۔ اعلیٰ تعلیم کے معیار کو بلند کرنے میں اس کی کوششوں نے بہت مفید خدمات انجام دیں۔ اسی نے ابتدائی تعلیم میں توسیع کی جدوجہد کا آغاز کیا۔ گو اس کے جانشینوں نے اس جدوجہد کو آگے نہیں بڑھایا۔ زرعی تعلیم کو اس نے زبردست بڑھاوا دیا اور ہندوستان میں شعبۂ آثارِ قدیمہ

قائم کیا۔ حکومت ہند میں مرکزی شعبۂ تعلیم قائم کیا اور تعلیمی مالیات میں مرکز کی ذمہ داری کی تحریک چلائی۔ جدید ہندوستانی زبانوں کے مطالعے کی ہمت افزائی کا سہرا بھی اسی کے سر ہے۔ مختصر یہ کہ کرزن کے بارے میں یہ کہا جاسکتا ہے کہ اس نے ہندوستان کی تعلیم کے ہر پہلو کو ہاتھ لگایا اور اس میں اصلاح کی۔ آج ہندوستان ان ہی خدمات کی بنا پر اس کو یاد کرتا ہے نہ کہ اس کی استبدادی سیاسی پالیسیوں کی وجہ سے۔ جیسا کہ پروفیسر امرناتھ جھا نے کہا تھا:

> اب جب کہ متعدد تنازعوں کی آگ سرد پڑ چکی ہے، تمام ہندوستانی اس عظیم وائسرائے کے ذہین تدبر کے شکرگزار ہیں جس نے ہمارے قدیم آثار کی حفاظت کے لیے بہت کچھ کیا اور ہمارے تعلیمی معیاروں کو اونچا کیا۔ ان ہی کارناموں کی وجہ سے وہ آج بھی زندہ ہے اور ہندوستانیوں کی آنے والی نسلیں ان ہی کی وجہ سے اسے دعائیں دیں گی۔[1]

---

[1] رونالڈشے، جلد دوم صفحہ ۳۹۰

آٹھواں باب

ایک عبوری دور

(۲۱ — ۱۹۰۵ء)

لارڈ کرزن نے ۱۹۰۵ء میں ہندوستان چھوڑا اور اس کے انتظام وانصرام کے پیدا کیے ہوئے طوفان کو خاموش کرنے کے لیے بعد کو آنے والے وائسرایوں نے اس کی بعض پالیسیوں کو بدل دیا۔ مثال کے طور پر اس کی بنگال کی تقسیم، رائے عامہ کے برخلاف ختم کر دی گئی۔ دانشوروں کے ساتھ نوکر شاہی کی طرف سے زیادہ ہمدردانہ اور مودب سلوک ہوا اور حالاں کہ کرزن نے تعلیم یافتہ ہندوستانیوں کو کاؤنسلوں میں جگہ دے کر کوئی رعایت دینے سے مسلسل انکار کیا تھا اس کے جانشین وائسرائے نے ۱۹۰۹ء کی معروف "مارلے منٹو اصلاحات" کا اجرا کر کے زیادہ دور اندیشی کا ثبوت دیا۔ اس کی رو سے لیجسلیٹو کاؤنسلوں میں ہندوستانیوں کو جتنی نمائندگی ملی اتنی اس سے پہلے کبھی نہیں ملی تھی۔ مگر جہاں تک تعلیم کا تعلق ہے، کرزن کی شاید ہی کوئی پالیسی ترک کی گئی ہو۔ درحقیقت ان میں سے زیادہ تر جاری رہیں بلکہ کرزن کے جوش و خروش سے بھی زیادہ جوش کے ساتھ۔ نتیجے کے طور پر کرزن کے ہندوستان چھوڑنے اور ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ ہندوستانیوں کو منتقل کرنے یعنی ۱۹۰۵ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیان کا زمانہ حقیقتاً ایک عبوری دور کہا جا سکتا ہے جس میں کرزن کی بنائی ہوئی پالیسیوں پر زیادہ عزم اور زیادہ جوش و خروش کے ساتھ عمل درآمد ہو رہا تھا مگر ہندوستانی عوام ان کی مخالفت کرتے رہے۔ اگر چہ لازمی تعلیم سے متعلق گوکھلے کے بل پر ہونے والی بحثوں کے علاوہ یہ مخالفت "انڈین یونیورسٹیز بل" کے خلاف ردّعمل جیسی شدت اور وسعت نہیں اختیار کر سکی۔

مخالفت میں شدت کی اس کمی کے متعدد اسباب تھے جیسے کہ (الف) کرزن کے گستاخ

رویہ کے برخلاف حکومت کا عام طور پر ہمدردانہ رویہ (ب) مخالفین کے کچھ نظریات کی سرکار کی طرف سے منظوری (ج) سیاست کی طرف عوام کی روزافزوں توجہ جس کی وجہ سے تعلیمی اصلاح کو کم وقت دیا گیا اور (د) سرکاری نظام سے باہر قومی تعلیم کی اسکیموں کی تنظیم لیکن مخالفت کی شدت میں اس کمی کے باوجود تعلیم کی سرکاری اور غیر سرکاری پالیسیوں کے درمیان بڑے تنازعات لارڈ کرزن کے چلے جانے کے بعد بھی بڑی حد تک اسی طرح چلتے رہے اس لیے ۱۹۰۵ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیانی زمانے کے واقعات کا مطالعہ بڑی آسانی کے ساتھ ہندوستان میں کرزن کی تعلیمی تعمیر نو کے پس منظر میں ہو سکتا ہے۔

۲۔ تعلیمی پالیسی پر حکومت کا ریزولیوشن (۱۹۱۳ء) یونیورسٹی ایجوکیشن

اس بات کا اندازہ لگانے میں لوگوں کو بہت دیر نہیں لگی کہ ۱۹۰۴ء کے یونیورسٹیز ایکٹ سے کچھ بہت زیادہ حاصل نہیں ہوا اور اس لیے یہ بات اتنی ہی ضروری سمجھی گئی کہ حکومت کی پالیسی کو یونیورسٹی کے معاملات تک وسیع کیا جائے۔ اس تحریک کو انگلستان کے اثرات سے بھی خاصی تقویت ملی۔ ۱۹۰۳ء سے ۱۹۱۲ء تک کا زمانہ برطانوی یونیورسٹیوں کی تاریخ کا بہت اہم زمانہ ہے۔ اس زمانے میں انگلستان میں یونیورسٹی تنظیم کے مسائل زیر بحث لائے گئے اور ماہرین اس نتیجے پر پہنچے کہ وفاقی قسم کی یونیورسٹی قابل اطمینان نہیں ہے کیوں کہ اس میں دشواری بھی تھی اور یہ تیز رفتار ترقی میں بھی معاون نہیں تھی۔ اس لیے یونیورسٹی کی وفاقی قسم کی تنظیم ۱۹۱۲ء میں ترک کردی گئی اور زیادہ تر برطانوی یونیورسٹیوں کی (جہاں ضرورت ہوئی) واحد تعلیمی اور رہائشی یونیورسٹیوں کی حیثیت سے از سر نو تنظیم ہوئی۔ وہاں کی ان تبدیلیوں کی بازگشت ہندوستان میں بھی سنائی دی اور حکومت کو ۱۹۰۴ء کے یونیورسٹیز ایکٹ کی منظوری کے دس سال کے اندر اندر اس مسئلے پر نظر ثانی کرنی پڑی۔ یہ نظر ثانی تعلیمی پالیسی پر سرکاری ریزولیوشن مورخہ ۲۱ رفروری ۱۹۱۳ء میں ہوئی جس نے یہ اعلان کیا کہ ہر صوبے کے لیے ایک یونیورسٹی بنائی جائے گی۔ یونیورسٹیوں کی تدریسی سرگرمیوں کو فروغ دیا جائے گا اور مفصلات کے کالجوں کو آہستہ آہستہ تدریسی یونیورسٹیوں میں تبدیل کر دیا جائے گا مگر حکومت کی طرف سے مجوزہ کاموں میں سے کچھ بھی نہیں ہوا۔ اس کا ایک سبب تو یہ تھا کہ یہ سمجھا جاتا تھا کہ کوئی قطعی قدم اٹھانے سے پہلے اس سوال میں ماہرین سے تحقیقات کرانی ضروری ہے۔ دوسرا سبب عالمی جنگ عظیم کا آغاز بھی تھا۔

۴۔ کلکتہ یونیورسٹی کمیشن (۱۹ - ۱۹۱۷ء)

اس مسئلے پر غور کر کے رپورٹ پیش کرنے کے لیے ۱۹۱۷ء میں حکومت نے کلکتہ یونیورسٹی کمیشن مقرر کیا۔ اس کمیشن کا دوسرا نام اس کے صدر آنجہانی ڈاکٹر ایم۔ ای۔ سیڈر کے نام پر سیڈر کمیشن بھی ہے۔ ڈاکٹر سیڈر یونیورسٹی آف لیڈز کے وائس چانسلر تھے۔ کمیشن کے دوسرے اراکین ڈاکٹر گریگری، مسٹر (بعد کو سر) فلپ ہارٹوگ، پروفیسر رامزے میور، بنگال کے ڈائریکٹر آف پبلک انسٹرکشن سراسوتوش مکرجی اور ڈاکٹر (بعد کو سر) ضیاء الدین احمد تھے۔ کمیشن کی رپورٹ کو بین صوبجاتی اہمیت حاصل ہے۔ حالاں کہ اس میں صرف کلکتہ یونیورسٹی کے مسائل کا ذکر ہے۔ مگر اس نے جن مسائل کا مطالعہ کیا ہے وہ کم و بیش تمام ہندوستانی یونیورسٹیوں میں مشترک ہیں۔ اس لیے ہندوستان کی یونیورسٹی ایجوکیشن کے فروغ پر کمیشن کی رپورٹ کے بحیثیت مجموعی بڑے دور رس اثرات مرتب ہوئے۔
کمیشن کی خاص سفارشات مندرجہ ذیل تھیں:۔

(الف) ہم نے دیکھا ہے کہ ۱۸۸۲ء اور ۱۹۰۲ء کے دونوں کمیشن اعلیٰ تعلیم کے موضوع کے ساتھ انصاف نہیں کر سکے کیوں کہ ان میں سے پہلے کو یونیورسٹیوں کے بارے میں کچھ لکھنے سے اور دوسرے کو ثانوی تعلیم کے مسائل کے مطالعے سے منع کر دیا گیا تھا۔ دوسری طرف کلکتہ یونیورسٹی کمیشن نے یونیورسٹی کی تعلیم و تدریس کے مسائل کے ساتھ ساتھ ثانوی تعلیم کے مسئلوں کا بھی مطالعہ کیا کیوں کہ اس کا خیال تھا کہ یونیورسٹی کی تدریس کو بہتر کرنے کے لیے ثانوی تعلیم کی اصلاح و ترقی لازمی اساسی حیثیت رکھتی ہے اس لیے کمیشن نے ثانوی اسکولوں کی تنظیم کے بارے میں بڑی بنیادی اور اہم سفارشیں کیں۔ مختصراً ان کو یوں بیان کیا جا سکتا ہے:

(i) یونیورسٹی اور ثانوی تعلیم کے درمیان حد فاصل میٹریکولیشن کے بجائے انٹرمیڈیٹ کے امتحان پر قائم کرنا زیادہ مناسب ہے۔

(ii) اس لیے حکومت کو ایک نئے قسم کے ادارے جن کا نام انٹرمیڈیٹ کالج ہوگا۔ قائم کرنے چاہئیں۔ ان اداروں میں آرٹ، سائنس، طب، انجینئرنگ، معلمی وغیرہ کی تعلیم دی جائے گی۔ یہ کالج آزاد طور پر بھی چلائے جا سکتے ہیں اور انھیں منتخب ہائی اسکولوں سے ملحق بھی کیا جا سکتا ہے۔

(iii) یونیورسٹیوں میں داخلے کی شرط انٹرمیڈیٹ امتحان کا پاس کرنا ہونا چاہیے۔

(iv) یونیورسٹیوں، ہائی اسکولوں، انٹرمیڈیٹ کالجوں اور حکومت کے نمائندوں پر مشتمل ایک ثانوی اور انٹرمیڈیٹ تعلیم کا بورڈ قائم کیا جانا چاہیے اور ثانوی تعلیم کی تنظیم اور کنٹرول کا کام اس کے ذمے ہونا چاہیے۔

اس تجویز پر کیا گزری یہ ہم نویں باب میں دیکھیں گے۔

(ب) کمیشن اس نتیجے پر پہنچا کہ کلکتہ یونیورسٹی کے تحت کالجوں اور طالب علموں کی تعداد اتنی بڑی ہے کہ ان سب کو سنبھالنا مشکل ہے۔ اس لیے کمیشن نے یہ سفارش کی کہ:

(i) ایک وحدانی تدریسی یونیورسٹی ڈھاکہ میں فوراً قائم کی جائے

(ii) کلکتہ میں ایک تدریسی یونیورسٹی قائم کرنے کے لیے کلکتہ شہر کے تدریسی وسائل کو مجتمع کیا جائے۔

(iii) مفصلات میں کالجوں کو اس طرح ترقی دی جائے کہ اعلیٰ تدریس کے وسائل چند جگہوں پر مجتمع ہوں اور بتدریج نئے یونیورسٹی مراکز بننے کے امکانات پیدا ہو سکیں۔

پہلی سفارش پر ۱۹۲۰ء میں عمل درآمد ہوا۔ دوسری اور تیسری سفارشیں ایک مقدس آرزو بن کر رہ گئیں۔

(ج) کمیشن نے یونیورسٹی کے کام کے بارے میں مندرجہ ذیل عام سفارشیں کیں۔

(i) یونیورسٹیوں کے کاموں پر عاید ضابطوں کو نرم کیا جانا چاہیے

(ii) لائق طالب علموں کی ضرورتوں کو پورا کرنے کے لیے بی۔ اے پاس کورس سے الگ آنرز کورس شروع کرنے چاہئیں۔

(iii) ڈگری کورس کی مدت انٹرمیڈیٹ کے بعد تین سال ہونی چاہیے۔

(iv) پروفیسروں اور ریڈروں کا تقرر مخصوص انتخابی کمیٹیوں کے ذریعے ہونا چاہیے اور ان کمیٹیوں میں باہر کے ماہرین بھی شامل ہونا چاہئیں۔

(v) تعلیم میں مسلمانوں کی مقابلتہً پس ماندہ حالت کا خیال کرتے ہوئے مسلمان طالب علموں کی ہمت افزائی اور ان کے مفاد کے تحفظ کے لیے تمام معقول ذرائع اختیار کیے جانے چاہئیں۔

(vi) طالب علم کی صحت اور جسمانی نگہداشت پر زیادہ توجہ دینے کے لیے ہر یونیورسٹی میں پروفیسر کے عہدے اور تنخواہ کے ایک ڈائرکٹر آف فزیکل ٹریننگ کا تقرر ہونا چاہیے

ہر یونیورسٹی میں اسٹوڈینٹس ویلفیر کا ایک مستقل بورڈ ہونا چاہیے جس میں ڈاکٹر بھی شامل ہونے چاہئیں اور طالب علموں کے رہائشی حالات کی نگرانی کے لیے مخصوص کوششیں ہونی چاہئیں۔

(د) بہت سے دوسرے سوالوں پر کمیشن نے اہم سفارشات کیں جنھیں مختصراً نیچے بیان کیا جا رہا ہے۔

(i) **تعلیم نسواں** : اُن مسلمان اور ہندو لڑکیوں کے لیے جن کے والدین انھیں پندرہ سولہ برس تک پڑھانے کے لیے راضی ہیں، پردہ اسکول (زنانہ اسکول) کھولے جانے چاہئیں۔ عورتوں کی تعلیم کا ایک خاص بورڈ کلکتہ یونیورسٹی میں بنایا جائے جو عورتوں کے لیے مخصوص نصاب تجویز کرے اور اُسے عورتوں کے کالجوں میں پڑھانے، خاص طور پر استانیوں کی تربیت اور میڈیکل کورسز کی تیاری کرانے کے لیے مناسب انتظامات کرنے کا اختیار دیا جانا چاہیے۔

(ii) **استادوں کی تربیت** : تربیت یافتہ استادوں کی تعداد میں اضافہ کرنا چاہیے کلکتہ اور ڈھاکہ یونیورسٹیوں میں شعبۂ تعلیمات (ڈیپارٹمنٹس آف ایجوکیشن) قائم ہونے چاہئیں۔ تعلیم کو ایک مضمون کی حیثیت سے انٹر میڈیٹ، بی اے، اور ایم۔ اے۔ کے امتحانوں میں شامل کیا جانا چاہیے۔

(iii) **ٹکنالوجی** : یونیورسٹی کا یہ ایک اہم اور ضروری کام ہے کہ وہ اپنے نصاب میں استعمالی سائنس (اپلائیڈ سائنس) اور ٹکنالوجی شامل کریں اور ان کے باقاعدہ اور عملی مطالعے کو ڈگریاں اور ڈپلومے دے کر تسلیم کریں۔

(iv) **پیشہ ورانہ اور ووکیشنل ٹریننگ** : یونیورسٹیوں کو ملک کے صنعتی نشو ونما کی ضرورتوں کے پیش نظر مناسب لوگوں کی معقول تربیت کا انتظام کرنا چاہیے۔

۴۔ نئی یونیورسٹیوں کا قیام

۲۱ر فروری ۱۹۱۳ء کے تعلیمی پالیسی کے حکومت کے ریزولیوشن اور کلکتہ یونیورسٹی کمیشن ۱۵-۱۹۱۷ء کی رپورٹ نے ۲۲-۱۹۱۷ء کے زمانے میں بہت سی یونیورسٹیاں قائم کرائیں۔

یہاں یہ بات ذہن میں رکھنی چاہیے کہ ۱۸۸۷ء کے الٰہ آباد یونیورسٹی کے باضابطہ قیام کے بعد ۱۹۱۶ء تک ہندوستان میں کوئی یونیورسٹی قائم نہیں ہوئی۔ اگرچہ تیس سال کی اس مدت میں کالجوں اور ان میں پڑھنے والے طالب علموں کی تعداد میں زبردست اضافہ ہوا تھا اور قائم شدہ یونیورسٹیوں کا کام بہت بڑھ گیا تھا۔ اس لیے بہت سی نئی یونیورسٹیاں کھولنے کا فیصلہ دیر سے ضرور تھا مگر درست تھا حتی الوسع زیادہ سے زیادہ تدریسی اور رہایشی یونیورسٹیاں قائم کرنے کی عوامی خواہش سے اس فیصلے کو مزید تقویت ملی۔ اس مشترکہ کوشش کا نتیجہ یہ نکلا کہ ہندوستان میں یونیورسٹیاں جو ۱۹۱۶ء میں پانچ تھیں ۲۲-۱۹۲۱ء میں بڑھ کر بارہ ہوگئیں[1]۔ اس طرح قائم کی گئی یونیورسٹیوں سے متعلق مختصر معلومات نیچے دی جارہی ہے۔

(الف) **میسور** : خود ریاستی حلقہ کے لیے ایک الحاقی قسم کی یونیورسٹی میسور کے مقام پر ۱۹۱۶ء میں قائم کی گئی۔ اس یونیورسٹی کے باضابطہ قیام نے مدراس یونیورسٹی پر سے کام کا بوجھ کافی کم کر دیا۔

(ب) **پٹنہ** : بہار اور اڑیسہ کے صوبے کے لیے ۱۹۱۷ء میں ایک یونیورسٹی پٹنہ کے مقام پر قائم کی گئی۔ اس یونیورسٹی کو عام طور پر پرانی یونیورسٹیوں کے نمونے پر بنایا گیا تھا مگر اس کے آئین میں ۱۹۰۴ء کے نمونے سے کافی فرق نظر آتا ہے۔ اس فرق پر غور کرنا بہت دل چسپ ہے کیوں کہ اس سے یہ اندازہ ہوتا ہے کہ حکومت کو کس طرح ہندوستانی رائے عامہ کے ان مطالبوں کے سامنے جھکنا پڑا جن کو ۱۹۰۴ء میں یک لخت نظر انداز کر دیا گیا تھا۔

۱۹۰۴ء کے ایکٹ کی دفعات سے ایک اہم انحراف یہ ہے کہ حکومت کو کالجوں کے الحاق یا غیر الحاق کے بارے میں آزاد فیصلے کرنے سے محروم کر دیا گیا۔ اس کا آخری فیصلہ کرنے کا اختیار صرف ان معاملوں تک محدود ہو گیا جو سنڈیکیٹ اور سینٹ کی منظوری کے بعد پیش ہوئے ہوں۔ حکومت کے

[1] دہلی یونیورسٹی کو اس میں شامل نہیں کیا گیا ہے۔ اس کے الحاق کا ایکٹ مارچ ۱۹۲۲ء میں پاس ہوا تھا مگر اس کا نفاذ مئی ۱۹۲۲ء میں ہوا اس لیے اس یونیورسٹی کی تاریخ دوسرے عہد کے حصے کی حیثیت سے گیارھویں باب میں بیان کی جائے گی۔

اختیارات میں دوسرے طریقوں سے بھی تخفیف کی گئی اور عوامی کنٹرول میں اضافہ ہوا۔ یہ بات واضح طور پر نہیں بیان کی گئی ہے کہ وائس چانسلر یونیورسٹی کا کُل وقتی افسر ہوگا (حالاں کہ پہلا وائس چانسلر اس شرط کو پورا کرتا ہے) سینٹ میں نامزد اراکین کی تعداد زیادہ سے زیادہ پچیس اور منتخب اراکین کی تعداد بڑھا کر زیادہ سے زیادہ پچاس کردی گئی ہے۔ چناؤ کے لیے رجسٹرڈ گریجویٹس کے علاوہ کالجوں کے تعلیمی اسٹاف اسکولوں کے گریجویٹ ٹیچرز، مختلف تنظیموں اور عوامی جماعتوں کو بھی رائے دہندوں میں شامل کیا گیا ہے۔ سنڈیکیٹ میں چار ممبر بربنائے عہدہ اور سینٹ کے منتخب کیے ہوئے چودہ ممبر تجویز کیے گئے ہیں جن میں سے کم از کم سات کو یونیورسٹی یا کالج کے اسٹاف سے ہونا چاہیے۔ اس طرح جہاں سنڈیکیٹ میں پیشہ ورانہ عنصر غالب ہوگیا (اپنے عہدوں کی بنا پر ہونے والے رکن، وائس چانسلر، ڈائریکٹر اور دو ممتاز کالجوں کے پرنسپل ہوں گے) وہاں اراکین کی نامزدگی بھی سنڈیکیٹ سے ختم ہوگئی ہے۔[1]

(ج) بنارس: ۱۹۱۵ء کے ایک ایکٹ کے مطابق ایک تدریسی اور رہائشی یونیورسٹی بنارس میں قائم کی گئی۔ اس نے اپنا کام ۱۹۱۷ء سے شروع کیا۔ یہ عام طور پر بنارس ہندو یونیورسٹی کے نام سے مشہور ہے اور اپنے وجود کے لیے پنڈت مدن موہن مالویہ کی عظیم خدمات کی مرہونِ منت ہے۔

(د) علی گڑھ: ایسے ہی مقاصد والی علی گڑھ کی مسلم یونیورسٹی بھی ہے جو ۱۹۲۰ء میں قائم ہوئی۔ علی گڑھ یونیورسٹی کا مسلمانوں سے ویسا ہی تعلق ہے جیسا تعلق بنارس ہندو یونیورسٹی کا ہندوؤں سے ہے۔ علی گڑھ کا محمڈن اینگلو اورینٹل کالج بڑھ کر ہی یونیورسٹی بنا جس کی تاریخ پانچویں باب میں بیان کی جا چکی ہے۔ یہ یونیورسٹی سرسید احمد خاں مرحوم کی عظیم خدمات کی زندۂ جاوید یادگار ہے۔

یہ دونوں یونیورسٹیاں براہِ راست حکومتِ ہند کے تحت ہیں۔ یہ بات بھی یاد رکھنی چاہیے کہ دونوں یونیورسٹیوں کے دروازے ہر ذات اور ہر فرقے کے

---

[1] کیونکینیل ریویو (۱۷-۱۹۱۲ء) جلد اوّل صفحہ ۶۹

طالب علموں کے لیے کھلے ہیں۔

(ہ) ڈھاکہ : ڈھاکہ میں ایک وحدانی تدریسی اور رہائشی یونیورسٹی ۱۹۲۰ء میں قائم ہوئی۔

(و) لکھنؤ : لکھنؤ میں ایک یونیورسٹی ۱۹۲۰ء میں قائم ہوئی۔ اس کی تنظیم اور اس کا آئین کلکتہ یونیورسٹی کمیشن کے تجویز کردہ نمونے کے مطابق ہے۔

(ز) عثمانیہ : عثمانیہ یونیورسٹی حیدرآباد میں اعلیٰ حضرت نظام نے ۱۹۱۸ء میں قائم کی تھی ہندوستان کی یونیورسٹیوں میں اس یونیورسٹی کی ایک ممتاز جگہ ہے۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ یہاں ذریعہ تعلیم انگریزی نہیں بلکہ اُردو ہے۔

مندرجہ بالا سات یونیورسٹیوں کے الحاق کے علاوہ حکومت نے ۱۹۲۱ء میں ڈھاکے کے نمونے پر الٰہ آباد یونیورسٹی کی از سرِ نو تنظیم کی۔ مگر اس اہم فرق کے ساتھ رہائشی اور تدریس کے علاوہ الٰہ آباد یونیورسٹی کا ایک خارجی یا الحاقی حصہ بھی تھا جو صوبجات متحدہ، سنٹرل پراونسز، سنٹرل انڈیا اور راجپوتانہ کے متعدد کالجوں پر مشتمل تھا۔ یہ کالج پہلے یونیورسٹی سے ملحق تھے مگر ۱۹۲۱ء کے ایکٹ کی رو سے ASSOCIATED کالج کہلائے

۵۔ یونیورسٹیوں کی مالی امداد (۲۱-۱۹۰۵ء)

جیسا کہ پہلے بیان کیا جا چکا ہے لارڈ کرزن نے یونیورسٹیوں اور کالجوں کی تنظیم کے لیے پہلی دفعہ ۵ سال کے لیے ۵ لاکھ روپے کی گرانٹ کی رقم منظور کی تھی۔ بعد کو یہ مستقل ریکرنگ امداد بن گئی اور اس میں سے ایک لاکھ پینتیس ہزار روپے یونیورسٹی کی تعلیم کے لیے مخصوص کر دیے گئے۔ اس سب کے علاوہ حکومت نے یونیورسٹی کی تعلیم کے لیے ۱۲-۱۹۱۱ء میں سوا لاکھ روپوں کی ایک نان ریکرنگ اور دو لاکھ پچپن ہزار روپے کی ریکرنگ گرانٹ منظور کی۔ فراخ دلی سے مالی امداد دینے کی یہ پالیسی ۱۷-۱۹۱۲ء کے درمیانی پانچ برسوں میں جاری رہی اور اسی زمانے میں تینتالیس لاکھ روپوں کی نان ریکرنگ گرانٹس منظور کی گئیں۔ مزید یہ کہ کلکتہ یونیورسٹی کو معاشیات میں منٹو چیر (پروفیسری) کے لیے دی جانے والی دس ہزار کی رقم بڑھا کر ۱۹۱۲ء میں تیرہ ہزار کر دی گئی۔ بنارس اور علی گڑھ یونیورسٹیوں کو بھی ایک ایک لاکھ سالانہ کی ریکرنگ گرانٹس دی گئیں۔ نئی یونیورسٹیوں کو بھی بڑی بڑی نان ریکرنگ گرانٹس ملیں۔ یہ بات ملحوظ رہے کہ ۱۹۰۰-۰۱ء میں یونیورسٹیوں کو حکومت کی طرف سے ملنے والی واحد گرانٹ ۲۹۲۰۰ روپے تھی جو پنجاب یونیورسٹی

کو دی گئی تھی اور یونیورسٹیوں پر ہونے والے کُل اخراجات ۲۱۰۰ ۰ روپے تھے مگر ۲۲-۱۹۲۱ء میں یونیورسٹیوں کو دی جانے والی حکومت کی گرانٹس بڑھ کر ۲۰۵۴۰۰ روپے تک پہنچ گئیں اور ان کا کل خرچ ۴۷۱۳۰۰ روپے ہوگیا۔

۶۔ یونیورسٹیوں کا تدریسی کام (۲۱-۱۹۰۵ء)

جیسا کہ توقع ہو سکتی تھی، حکومت کی گرانٹس اور دوسرے ذریعوں سے یونیورسٹیوں کے پاس وسیع مالی وسائل آگئے جنھوں نے نئی عمارتیں بنانے، پرانی عمارتوں کی دیکھ بھال کرنے، کتب خانوں اور معملوں کو وسعت دینے کے علاوہ انھیں اس لائق بھی بنادیا کہ وہ تدریسی کام کر سکیں چنانچہ ۱۹۲۱ء میں موجودہ بارہ یونیورسٹیوں میں سے پانچ خالص تدریسی یونیورسٹیاں تھیں۔ الٰہ آباد یونیورسٹی جیسا کہ پہلے بتایا جا چکا ہے تدریسی یونیورسٹی بھی تھی اور الحاقی بھی۔ باقی چھ یونیورسٹیاں بڑی حد تک الحاقی قسم کی تھیں۔ گو وہ تھوڑا بہت تدریسی کام بھی کرتی تھیں۔

ان الحاقی یونیورسٹیوں میں تدریسی کام نے مندرجہ ذیل تین صورتوں میں سے ایک یا ایک سے زیادہ کو اختیار کیا:۔

(الف) مُلک یا مُلک سے باہر کے مستند عالموں کی تقریروں کے سلسلے کی تنظیم کی۔

(ب) مخصوص مضامین میں یونیورسٹی چیئرز (پروفیسری) قائم کیں۔

(ج) آنرز اسکول قائم کیے یا یونیورسٹی کی براہِ راست چلائی ہوئی پوسٹ گریجویٹ کلاسز کا انتظام کیا۔

ممتاز دانش وروں کی تقریروں کے یہ سلسلے کلکتہ، مدراس اور پنجاب یونیورسٹیوں کے کاموں کی ایک نمایاں خصوصیت بن گئے۔ سماجیات، تاریخ، معاشیات جیسے مضمونوں میں بہت سی ہندوستانی یونیورسٹیوں میں پروفیسری کے عہدے قائم کیے گئے۔ پنجاب یونیورسٹی کے آنرز اسکول کا ایک نظام قائم کیا جس میں تدریسی کام کی دیکھ بھال یونیورسٹی کا ایک کل وقتی افسر کرتا تھا جس کو ڈین آف یونیورسٹی انسٹرکشن کہا جاتا تھا اور جہاں اس بات کی کوشش کی گئی کہ:

> "اچھے طالب علموں کی ایک مختصر تعداد کے لیے لیکچر اور درسی کتابوں پر کم سے کم انحصار کرکے اور استاد اور شاگردوں کے درمیان ذاتی ربط و ضبط قائم کرکے ایک زیادہ بہتر قسم کی تعلیم کا انتظام کیا جائے۔ اور یہ تعلیم اس ارادے

> کے ساتھ دی جائے کہ اگرچہ شروع میں یہ طریقۂ تدریس ایک مختصر تعداد تک محدود ہوگا مگر بعد کو یونیورسٹی کے تمام ملحقہ کالجوں کی فضا اور پڑھانے کے طریقوں پر اثر انداز ہوگا۔" [1]

اس بات کا اعتراف اب عام طور پر کیا جا چکا ہے کہ یونیورسٹی کی تنظیم کی بہترین قسم وحدانی تدریسی اور رہائشی ہے اور یہ کہ حکومت اور عوام دونوں کی کوشش یہ ہونی چاہیے کہ اس قسم کی جتنی زیادہ سے زیادہ یونیورسٹیاں قائم کی جا سکیں کی جائیں۔ مگر ہندوستان جیسے ایک وسیع اور غریب ملک میں تدریسی اور رہائشی یونیورسٹیاں بنانے کا کام بہت تیزی کے ساتھ نہیں کیا جا سکتا اور الحاقی یونیورسٹیاں ابھی بہت دنوں تک ترک نہیں کی جا سکتیں۔ بے شک بہت سے لوگ ہیں جو یہ سمجھتے ہیں کہ فاصلوں اور افلاس کے اس ملک میں الحاقی یونیورسٹیوں کو کبھی بھی ترک نہیں کیا جا سکے گا بہرحال ہندوستان کی الحاقی یونیورسٹیوں نے اس زمانے میں تدریس کا جو کام شروع کیا تھا وہ یقیناً ایک امید افزا علامت تھی۔ حالاں کہ یہ وحدانی یونیورسٹی کا بدل نہیں تھا، مگر ملحقہ کالجوں میں تدریس کو بہتر کرنے پر بلا شبہ ان کا بہت اچھا اثر پڑا۔

۷۔ ۱۹۰۵ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیان جنرل ایجوکیشن کے کالجوں کا فروغ

یہ عہد، جیسا کہ ہم نے پچھلے باب میں دیکھا ہے، ۱۹۰۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کی منظوری کے بعد کالج کی تعلیم کی اصلاح کی تحریک کے ساتھ شروع ہوا۔ ہم نے یہ بھی دیکھا کہ کس طرح اس عہد کی عائد کی ہوئی الحاق کی سخت شرطوں نے نئے کالجوں کے لیے وجود میں آنا مشکل بنا دیا تھا بلکہ متعدد موجودہ کالجوں کو بھی ختم کر دیا تھا۔ اس کمی کے باوجود بہرحال اس صدی کے پہلے بیس برسوں میں یونیورسٹیوں میں طالب علموں کی تعداد بہت تیزی سے بڑھی۔ مثلاً ۲-۱۹۰۱ء میں (سارے ہندوستان کے ۱۶۸ کالجوں میں سے) ۱۳۸ [2] کالجوں میں طالب علموں کی تعداد ۱۷،۰۰۰ بتائی

---

[1] کیونکیونیل ریویو آف دی پراگریس آف ایجوکیشن ان انڈیا ۱۹۱۷ء تا ۱۹۲۲ء صفحہ ۶۲

[2] خارج کیے ہوئے کالج زیادہ تر ریاستوں سے متعلق ہیں۔ تفصیلات کے لیے "کیونکیونیل ریویو آف دی پراگریس آف ایجوکیشن ان انڈیا ۱۸۹۷ء-۱۹۰۲ء جلد اول پیرا ۲۰۰ دیکھیے (ہم نے بہار کے اعداد و شمار بھی نکال دیے ہیں۔)

جاتی تھی۔ ۲۲-۱۹۲۱ء میں صرف برطانوی ہند میں جنرل ایجوکیشن کے کالجوں میں طالب علموں کی تعداد ۴۵۴۱۸ تھی اور سارے ہندوستان کے کالجوں میں پڑھنے والوں کی تعداد ۵۴۴۷۲ تھی۔ دوسرے الفاظ میں یہ کہا جا سکتا ہے کہ بیس برسوں میں ہندوستانی یونیورسٹیوں میں آرٹس اور سائنس کے کورس لینے والے طالب علموں کی تعداد میں دو سو فی صدی اضافہ ہو گیا۔

اس کے اسباب وہی تھے جو انیسویں صدی میں کالج کی تعلیم کی توسیع کے تھے۔ صرف فرق تھا تو اہمیت کا۔ جیسا کہ ہم نے دیکھا ہے کہ آخری صدی میں یونیورسٹی میں داخلے کی سب سے بڑی ترغیب سرکاری عہدے کا حصول تھا۔ اس زمانے میں فارغ التحصیل گریجویٹوں کی تعداد کم ہوتی تھی اور یونیورسٹی کے ہر سند یافتہ کو سرکاری نوکری مل جاتی تھی۔ ۱۹۰۲ء تک یہ صورتِ حال بنیادی طور پر بدل گئی۔ گریجویٹوں کی تعداد میں معتدبہ اضافہ ہو گیا تھا اور اب ہر سند یافتہ کے لیے سرکاری نوکری حاصل کرنا آسان نہیں رہا تھا۔ ۱۹۲۱ء تک کالج کی تعلیم کے میدان میں تعلیم یافتہ بے روزگاری کا دیو اپنا بھیانک سر اٹھا چکا تھا اور سرکاری نوکری کالج ایجوکیشن کے فروغ کا سب سے اہم سبب نہیں رہی تھی۔ دوسری طرف طالب علموں کی ایک بہت بڑی تعداد کوئی دوسرا راستہ نہ ہونے کی وجہ سے جنرل ایجوکیشن کے کالجوں کی طرف جا رہی تھی۔ اپر سیکنڈری میں پیشہ ورانہ کورسوں کی متبادل سہولتیں بہت ناکافی تھیں۔ پیشہ ورانہ کالج چند تھے اور ان میں جگہیں بھی محدود تھیں اور ملک کی صنعتیں بھی ترقی یافتہ نہیں تھیں۔ اس کا نتیجہ یہ تھا کہ صنعت اور تجارت میں لائق نوجوانوں کے لیے بہت کم مواقع تھے اور ثانوی اسکولوں میں طالب علموں کی روز افزوں تعداد پہلے تو میٹریکولیشن کی طرف بھاگتی تھی اور اس کے بعد یونیورسٹیوں کے آرٹس اور سائنس کے کالجوں کی طرف۔ جنرل ایجوکیشن کے کالجوں میں طالب علموں کی تعداد میں یہ بے مقصد اضافہ صحتمندانہ فروغ کے بجائے بیماری کی علامت زیادہ بن گیا تھا۔

اس عہد کی ایک اور قابلِ ذکر خصوصیت وہ زبردست اصلاح تھی جو کالج ایجوکیشن کے معیار میں ہوئی تھی۔ اس زمانے کے کالجوں کے پاس بہتر ساز و سامان، بہتر عمارتیں اور بہتر اسٹاف تھا۔ جیسا کہ پچھلے باب میں بتایا جا چکا ہے کچھ تو ایسا ۱۹۰۴ء کی عاید کی ہوئی سخت شرائط کی وجہ سے ہوا مگر دراصل چندوں اور حکومت کی امداد میں اضافہ ہو جانے سے کالجوں کی مالیات میں بہتری کی وجہ سے ہوا۔

کالجوں کے سرمائے کی فراہمی کا سب سے بڑا ذریعہ فیسیں ہوتی تھیں۔ کچھ تو فیسوں میں اضافے

کی وجہ سے اور کچھ طالب علموں کی تعداد بڑھنے کی وجہ سے زیر نظر عہد میں اس وسیلے کی آمدنی میں اچھا خاصا اضافہ ہوگیا تھا۔ ۲-۱۹۰۱ء میں ایک طالب علم پر فیس کا بوجھ ۵۰ روپے سالانہ تھا جو ۲۲-۱۹۲۱ء میں ۸۴ روپے ہوگیا۔ دوسرے یہ کہ کالجوں میں طالب علموں کی اوسط تعداد جو ۲-۱۹۰۱ء میں ۱۲۳ تھی، ۲۲-۱۹۲۱ء میں ۲۶۳ ہوگئی۔ ان تمام اسباب کا اثر یہ پڑا کہ فیسوں سے ہونے والی آمدنی بڑھ گئی اور اس اضافے نے کالج کے منیجروں کو اس لائق کر دیا کہ وہ اپنے اداروں کی ترقی کے لیے موثر قدم اٹھا سکیں

اسی طرح عطیوں اور چندوں سے آنے والی رقم بھی اس زمانے میں زیادہ ہوئی اور حکومت نے بھی زیادہ بڑی امدادیں دیں۔ ۱۹۰۵ء سے یونیورسٹیوں کی ترقی و اصلاح کے لیے حکومتِ ہند نے پانچ لاکھ روپے سالانہ کی گرانٹ منظور کی تھی۔ اس رقم میں سے ۱۲½ لاکھ روپے پہلے پانچ برسوں میں کالج کی تعلیم کی ترقی کے لیے مخصوص کیے گئے۔ بعد کو یہ امداد مستقل ریکرنگ گرانٹ کر دی گئی اور اس میں ۰۰۰ ۳۶۵ روپے سالانہ کالج کی تعلیم کے لیے مخصوص کر دیے گئے۔ ۱۲-۱۹۰۷ء کے پانچ برسوں میں کالجوں کی ترقی کے لیے ۲۶۴۵ لاکھ روپے کی ریکرنگ گرانٹ منظور کی گئی۔ اس کے علاوہ حکومت نے بہت سی نان ریکرنگ گرانٹس بھی دیں۔ خصوصاً دارالاقاموں کی تعمیر کے لیے ۲۶۸۴ لاکھ روپوں کی ایک اور ریکرنگ گرانٹ بعد کے پانچ برسوں کے لیے دی گئی۔ ۲۲-۱۹۲۱ء میں جنرل ایجوکیشن کے کالجوں پر حکومت کا کل خرچ ۴۹۶۲۶ لاکھ روپے کیا، جس میں سے ۱۵۶۲۸ لاکھ روپے نجی کالجوں کو گرانٹ ان ایڈ کی حیثیت سے دیے گئے۔[1]

یہ بات بھی یاد رکھنی چاہیے کہ ۲۲-۱۹۲۱ء تک کالج کی تعلیم کے نظام میں بعض زبردست برائیاں پیدا ہوگئی تھیں اور وہ کثیر المصارف، غیر یادگار ادبی اور ملک کی صنعتی اور تجارتی ضروریات کو بیشتر غیر معاون ہو گیا تھا۔ یہ نتیجہ ۱۸۵۴ء کی دستاویز میں پیش کی گئی پالیسی کے چند پہلوؤں کا منطقی انجام تھا جیسے،

(الف) مغربی علم و سائنس کا فروغ

(ب) ہندوستانیوں کی ایسے پیشوں میں تربیت جو انھیں اچھا سرکاری ملازم بنائیں اور

(ج) ایک ایسے نظام کا بننا جو ہندوستان کو انگلستان کے لیے خام مال فراہم کرنے اور

---

[1] اعداد و شمار صرف برطانوی ہند کے آرٹس، سائنس اور اورینٹل کالجوں کے ہیں (برما کے اعداد و شمار شامل ہیں)

اس کی بنی ہوئی مصنوعات کو خریدنے والا ملک بنا دے۔

ان عیوب پر سب سے اچھی رائے غالباً کلکتہ یونیورسٹی کمیشن کی رپورٹ کے مندرجہ ذیل اقتباس میں ملتی ہے۔ اعداد و شمار جو پیش کیے گئے ہیں وہ ۱۹۱۷ء کے ہیں اور صرف بنگال کے ہیں۔ مگر ان سے جو تصویر بنتی ہے وہ بحیثیت مجموعی سارے ہندوستان کے لیے صحیح ہے۔

بنگال بلکہ ہندوستان کی حالیہ تاریخ کا سب سے ممتاز پہلو یونیورسٹی کے طالب علموں کی تعداد کا وہ اضافہ ہے جو پچھلے بیس برسوں میں اور خاص طور پر ۱۹۰۴ء کے یونیورسٹیز ایکٹ کے بعد ہوا۔ ۱۹۰۴ء میں مدراس یونیورسٹی کے انٹرمیجیٹ کے امتحان میں ۲۲۳۰، بمبئی میں ۷۵۴ اور کلکتے میں ۲۸۳۲ امیدوار بیٹھے۔ یہ دیکھتے ہوئے کہ ۱۹۰۴ء میں ان یونیورسٹیوں کی عمر ۵۰ برس سے کم تھی۔ یہ اعداد و شمار خود اپنی جگہ پر بڑے حیرت انگیز ہیں۔ مگر یہی تعداد ۱۹۱۷ء میں ۴۲۴۵ مدراس میں، ۱۲۸۱ بمبئی میں اور ۸۰۲۰ سے کم کلکتہ میں نہ تھی۔ اس کا مطلب یہ ہوا کہ تعداد میں اضافہ یوں تو ہر جگہ حیرت انگیز ہے مگر یہ اضافہ بنگال میں ہندوستان کے دوسرے تمام حصوں کے مقابلے میں بہت زیادہ رہا۔ اس جیسی مثال ساری دنیا میں ملنی مشکل ہے۔ یونیورسٹی کی تعلیم کے لیے امیدواروں کے اس سیلاب نے یونیورسٹی اور اس کے کالجوں پر اتنا بھاری بوجھ ڈال دیا کہ تقریباً ان کی کمر توڑ کر رکھ دی۔ اس نے نظام کی تمام خرابیوں کو نمایاں کر دیا ہے اگر اس عظیم موقعے سے فائدہ اٹھا کر اس سے انصاف کرنا اور تعلیم و تربیت کے لیے بنگالی نوجوانوں کے ذوق و شوق کو ان کے ملک کے لیے اتنا مفید بنانا ہے جتنا اسے ہونا چاہیے تو ظاہر ہے کہ اس نظام میں زبردست اور دلیرانہ تبدیلیاں اور اصلاح کرنا ضروری ہے۔

۲۔ ان حقائق کی حقیقی اہمیت کو انگلستان اور بنگال کا موازنہ کرکے غالباً بہت زیادہ واضح طور پر ظاہر کیا جا سکتا ہے۔ دونوں جگہوں کی آبادی تقریباً برابر ہے یعنی لگ بھگ چار کروڑ پچاس لاکھ۔ یہ بھی عجیب اتفاق ہے کہ یونیورسٹی ڈگری کی تیاری کرنے والے طالب علموں کی تعداد بھی تقریباً برابر ہے یعنی تقریباً ۲۶۰۰۰۔ مگر چوں کہ بنگال میں تقریباً دس میں صرف ایک فرد لکھ اور پڑھ

سکتا ہے اس لیے بنگال کے اس پڑھے لکھے طبقے کا تناسب جو یونیورسٹی کے کُل وقتی کورس لے رہا ہے، انگلستان کے مقابلے میں تقریباً دس گنا ہے

۲۔ یہ پہلو فرق کا سب سے نمایاں حصہ نہیں ہے۔ انگلستان کے اعداد و شمار میں ساری سلطنتِ برطانیہ کے تمام حصوں، یہاں تک کہ خود بنگال کے طالب علم شامل ہیں۔ بنگال کے اعداد و شمار صرف ہندوستان کے ہیں۔ پھر انگلستان کے اعداد و شمار میں ایک معتدبہ تعداد لڑکیوں کی ہے۔ بنگال میں طالب علم لڑکیوں کی تعداد بہت کم ہے اور موجودہ سماجی حالات کے پیش نظر بہت دنوں تک اسی طرح کم رہنے والی ہے۔ اس سے بھی اہم بات یہ ہے کہ انگلستان میں طالب علم آبادی کا ایک بہت بڑا حصہ طب، قانون، مذہب، معلمی، انجینئرنگ یا ٹکنیکل سائنس جیسے پیشہ ورانہ کورس کر رہا ہے۔ بنگال میں حالاں کہ قانون کے طالب علموں کی تعداد بہت زیادہ ہے۔ طب پڑھنے والے طالب علموں کی تعداد انگلستان کے مقابلے میں بہت کم ہے۔ انجینئرنگ کے طالب علموں کی تعداد بہت مختصر ہے دینیات کے طالب علم، دینیات چاہے ہندو ہو یا اسلامی، یونیورسٹی ڈگری کے لیے نہیں پڑھتے۔ معلمی کی تعلیم لینے والوں کی تعداد غیر معمولی طور پر کم ہے چوں کہ بنگال کی صنعتوں کا ابھی ابتدائی زمانہ ہے اور ان کے لیے ماہرین زیادہ تر انگلستان سے آتے ہیں اس لیے ٹکنیکل سائنس میں تو ابھی تک عملی طور پر طالب علم ہیں ہی نہیں۔

۴۔ اس لیے ایسا لگتا ہے کہ انگلستان کے مقابلے میں بنگال کے تعلیم یافتہ مردوں کی آبادی کا بہت بڑا حصہ یونیورسٹی کی تعلیم کی طرف جاتا ہے۔ مگر ان میں سے پیشہ ورانہ تعلیم کے لیے بہت تھوڑی سی تعداد یونیورسٹی جاتی ہے۔ ایک بہت بڑی اکثریت یعنی ۲۶۰۰۰ میں سے ۲۲۰۰۰ سے زیادہ ایسے خالص نظریاتی کورس لیتی ہے جو انھیں انتظامی کاموں، کلرکی، معلمی اور (بالواسطہ) قانونی کاموں کے علاوہ کسی اور چیز کے قابل نہیں بناتے۔ انگلستان میں اگر معلمی کی ٹریننگ کو ایک ووکیشنل ٹریننگ سمجھا جائے تو اس کا عین امکان ہے کہ یہ تناسب تقریباً الٹ جائیں، کسی بھی دوسری بڑی اور گنجان آبادی والی ریاست

سے موازنے میں نتائج اور بھی کم حیثیت ہوں گے۔ بنگال دوسرے مہذب ملکوں سے اس لحاظ سے بالکل مختلف ہے کہ اس کے تعلیم یافتہ طبقوں کی بڑی تعداد نے یونیورسٹی ڈگری کو اپنے ولولوں کا فطری مقصد سمجھا ہے اور اس مقصد کو وہ ایسی تعلیم کے ذریعے حاصل کرنا چاہتی ہے جو نوعیت کے اعتبار سے تقریباً خالص نظری ہے، اور شاید ہی کوئی براہ راست پیشہ ورانہ تربیت مہیا کرتی ہے۔[1]

۸۔ ثانوی تعلیم (۲۱-۱۹۰۵ء)

اس عہد میں ثانوی تعلیم کو زبردست فروغ ہوا اور ۲۲-۱۹۲۱ء میں اسکولوں کی تعداد ۵۱۲۴ (۵۹۰۱۲۹ طالب علم) سے ۷۵۳۰ (۶۸۰۲ طالب علم) ہوگئی۔ یہ فروغ زیادہ تر ہندوستانی تنظیموں کے ذریعے ہوا اور اس کا سبب ان دنوں کی زبردست سماجی اور سیاسی بیداری تھی۔

بہر حال اس پورے زمانے میں تعلیم کی سرکاری کوششیں تعداد کی طرف نہیں بلکہ کوالٹی یعنی معیار بہتر کرنے کی طرف رہیں۔ سرکاری نقطۂ نظر کی بہترین وضاحت تعلیمی پالیسی پر حکومت کے ریزولیوشن (۱۹۱۳ء) کے مندرجہ ذیل پیراگراف سے ہوتی ہے۔

"۲۲۔ انگریزی ثانوی اسکولوں کے بارے میں مقامی حالات کے تقاضوں کے مطابق ترمیمیں کرتے ہوئے حکومتِ ہند کی پالیسی کے مقاصد یہ ہیں:۔

۱۔ کہ چند موجود سرکاری اسکولوں کی اصلاح مندرجہ ذیل طریقوں سے کی جائے:۔

(الف) صرف گریجویٹوں یا تربیت یافتہ استادوں کو ملازم رکھا جائے۔

(ب) کم از کم چالیس روپے ماہانہ اور زیادہ سے زیادہ ۴۰۰ روپے ماہانہ تنخواہ کے ساتھ انگریزی کے استادوں کی درجہ بند ملازمتیں شروع کی جائیں۔

(ج) دارالاقاموں کا معقول انتظام کیا جائے۔

---

[1] کلکتہ یونیورسٹی کمیشن۔ جلد اول صفحہ ۱۹ تا ۲۱

(د) ایک بذات خود مکمل اسکولی نصاب شروع کیا جائے جس میں تاریخی اور جغرافیائی شعور کی نشو و نما کے ساتھ ساتھ عہد جدید کی تعلیم دی جائے اور اس کو پڑھانے کے لیے کافی اسٹاف ہو۔

(ہ) ہاتھ کا کام شروع کیا جائے اور سائنس کی تدریس کی اصلاح ہو۔

۲۔ گرانٹ اِن ایڈ میں کافی اضافہ ہو تاکہ امدادی ادارے بھی مذکورہ نہج پر سرکاری اسکولوں کی ترقی کا ساتھ دے سکیں اور جہاں ضرورت ہو نئے امدادی اسکول کھولنے کی ہمت افزائی کی جائے۔

۳۔ ٹریننگ کالجوں کی تعداد بڑھائی جائے اور ان کی تعلیم کو بہتر کیا جائے تاکہ نجی اور سرکاری اداروں کے لیے استاد فراہم ہو سکیں۔

۴۔ ایسی جگہوں پر سرکاری اسکول قائم ہوں جہاں مقامی حالات کا جائزہ لینے کے بعد اور تعلیمی کوششوں کی انتصادیات اور اخراجات کو ملحوظ رکھتے ہوئے اسکول کی ضرورت محسوس کی جائے۔

پالیسی کا یہ بیان چار حصوں پر مشتمل ہے۔ دوسرا اور تیسرا حصہ انڈین ایجوکیشن کمیشن کی تجویز کردہ پالیسی ہی کا تسلسل ہے۔ چوتھے حصے میں تعلیمی انتظام سے دست کشی کی عام پالیسی کے ایک استثنیٰ کا محض اعادہ کیا گیا ہے۔ یہ ایک ایسا استثنیٰ ہے جسے خود کمیشن نے پہلے ہی دیکھ لیا تھا اور اس کے ضروری ہونے کا اعتراف کیا تھا۔

(الف) مثالی اداروں کا نظریہ: مگر مذکورہ پالیسی کا پہلا حصہ کمیشن کی تجویز کردہ پالیسی سے ایک بیّن تجاوز ہے۔ پانچویں باب میں اس کی طرف اشارہ کیا گیا تھا کہ کمیشن نے اداروں کے براہِ راست انتظام سے حکومت کی دست کشی کی سفارش کی تھی۔ سفارش پر عمل ۱۹۰۲ء تک نہیں ہوا مگر یہ بدستور اعلانیہ سرکاری پالیسی رہی۔ ۱۹۱۳ء کے سرکاری ریزولیوشن نے بہرحال اس پالیسی کو ترک کیا اور کہا کہ یہ حکومت کا فرض ہے کہ وہ اپنے موجودہ اداروں کو نجی تنظیموں کے لیے بطور "نمونہ" چلائیں۔ پرانی پالیسی سے تجاوز کی افادیت اور ضرورت پر اکثر اعتراض ہوا۔ سب سے پہلے تو اسی بات کی طرف اشارہ کیا گیا کہ یہ پالیسی نجی ۲۰۰۰ اداروں کو بیوٹی گرانٹ اِن ایڈ دینے کی راہ میں حائل ہوتی ہے۔ اپنے اداروں کو "نمونہ" بنانے کی کوشش میں حکومت کو بڑی بڑی رقمیں صرف چند ۱۰۰ اداروں کو چلانے میں خرچ کرنی پڑتی تھیں جس کا نتیجہ یہ تھا کہ

آزاد اور نجی ثانوی اسکول حکومت کی اس امداد سے محروم رہتے تھے جس کا انھیں اپنی تعداد کی بنا پر حق تھا اور حکومت کے مذکورہ ریزولیوشن کے پیرا ۲۲ میں بھی جس کا تذکرہ تھا۔ مزید یہ کہ ہندوستانی رائے عامہ نے اکثر "نمونے" کے اداروں کی مصلحت پر بھی اعتراض کیا تھا مثلاً یہ کہا گیا تھا کہ نجی اسکولوں کی ترقی کا مسئلہ دراصل سرمائے کا مسئلہ ہے اور نجی اسکول کارکردگی میں اگر کم ہیں تو اس کی وجہ یہی تھی کہ ان کے پاس مالی وسائل کافی نہیں تھے۔ ایسا نہیں تھا کہ اس وقت نمونے کا ایسا کوئی اسکول ہی نہیں تھا جس کی طرف یہ ادارے ہدایت اور تحریک و ترغیب کے لیے دیکھتے۔ اس لیے یہ کہا گیا کہ حکومت کو اپنے ادارے بند کر دینے چاہئیں اور اس طرح بچی ہوئی رقم سے نجی اسکولوں کو بڑی امدادی رقمیں دے کر انھیں اس لائق کرنا چاہیے کہ وہ اپنی کارکردگی کو بڑھا سکیں۔

(ب) ووکیشنل کورسز کی سہولت: پہلے کی طرح ان برسوں میں بھی میٹریکولیشن کے متبادل امتحان کا انتظام کرنے اور طالب علموں کو زندگی کے مختلف شعبوں کی طرف موڑنے کی کوششیں جاری ہیں۔ پہلے کی طرح یہ کوششیں بھی کامیاب نہیں ہوئیں گو انھوں نے نصاب کو کچھ وزنی اور طریقہ امتحان میں کچھ اصلاح ضرور کی۔

یہاں پر ایک بڑا دلچسپ سوال یہ اٹھتا ہے کہ ۱۸۸۲ء سے طالب علموں کو زندگی کے مختلف شعبوں کی طرف موڑنے کے لیے میٹریکولیشن کے متبادل امتحانات کا انتظام کرنے کی تمام کوششیں ناکام کیوں ہوئیں؟ اس سوال کے مندرجہ ذیل جوابات تجویز کیے جاسکتے ہیں۔

(۱) اپر سیکنڈری کی منزل پر ووکیشنل اور پری ووکیشنل کورسز شروع کرنے کے لیے جو اقدامات کیے جانے چاہئیں وہ مندرجہ ذیل تھے۔

(۱) تعلیم یافتہ کاریگروں کو ملازم رکھنے والے بنک، ریلویز اور تجارتی فرموں جیسے اداروں کے نمائندوں کے صلاح و مشورے سے پیشوں کی تعلیم کی اچھی اور منظم اسکیمیں وضع کرنا۔

(۲) سرکاری اداروں میں ان کی تعلیم کا انتظام کرنا۔

(۳) ایسے نصاب چلانے کے لیے اچھے استاد اور مناسب سامان مہیا کرنے کے لیے نجی اسکولوں کو خصوصی امداد دینا۔

(۴) ان مخصوص نصابوں کے استادوں کے لیے مخصوص تربیتی اداروں کا چلانا۔

(۵) ملک کی تجارت وصنعت کو فروغ دینا تاکہ فارغ التحصیل طالب علموں کے لیے زیادہ مواقع فراہم ہو سکیں۔

(ii) مگر ان اقدامات پر جن میں سے کچھ کو خود ایجوکیشن کمیشن نے بھی سوچا تھا، کسی طرح بھی عمل نہیں ہوا۔ دوسری طرف اس خیال کی وجہ سے بھی کہ ایک متبادل امتحان حالات کی تمام ضرورتوں کو پورا کردے گا، ۱۹۱۰ میں مسئلہ ملتوی ہو گیا۔ ۱۸۸۲ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیانی زمانے میں یہی متبادل امتحان تھا جس کے انتظام میں ساری کوششیں لگی رہیں۔

(iii) اس لیے ووکیشنل اور پری ووکیشنل کورسز شروع کرنے کی یہ کوششیں کامیاب نہیں ہوئیں۔ اگرچہ ان سے ثانوی نصاب میں کچھ اضافہ اور طریقۂ امتحان میں کچھ اصلاح ضرور ہوئی۔

(iv) دوسری طرف اس بات کا اعتراف کرنا چاہیے کہ عوام کی طرف سے ووکیشنل کورس کے شروع کرنے کا کچھ بہت مطالبہ بھی نہیں تھا اور یہ کہ انھیں شروع کرنے کی کوششیں اکثر نامقبول ہوئیں۔ اس کے بہت سے اسباب تھے جن میں سے مندرجہ ذیل کا ذکر کیا جا سکتا ہے۔

(۱) تعلیم یافتہ بے روزگاروں کے مسئلے نے اس زمانے میں بہت دنوں تک گمبھیر صورت اختیار نہیں کی تھی۔ انگریزی سے تھوڑی سی واقفیت ملازمت دلا دیتی تھی اس لیے وہ ووکیشنل ٹریننگ کے مساوی ہی تھی اور اس وقت تک جب تک کہ یہ صورتِ حال نہ بدلتی ووکیشنل ٹریننگ کے مقبول ہونے کے امکانات بہت کم تھے۔

(۲) اپر سیکنڈری جماعتوں میں زیادہ تر طالب علم (اقتصادی نقطۂ نظر سے) متوسط طبقے سے آتے تھے جو صدیوں سے معمولی کاموں کے بجائے ذہنی اور علمی کاموں کے سہارے زندگی گزارنے سے مانوس تھے اس لیے اس میں کوئی تعجب کی بات نہیں ہے کہ ان طالب علموں نے ہاتھ کے معمولی کاموں اور ووکیشنل ٹریننگ کو کچھ بہت ہمدردانہ نظر سے نہیں دیکھا۔

(۳) ابتدائی اور لوئر سیکنڈری میں ہاتھ کے کاموں وغیرہ کی سہولتوں کی کمی بھی اپر سیکنڈری منزل پر ووکیشنل کورسوں کے آغاز کی راہ میں رکاوٹ تھی۔ جن بچوں کی ساری تعلیم پورے طور پر کتابی نصاب پر مبنی ہو، ان سے اس بات کی توقع بھی نہیں رکھنی چاہیے کہ اپنی تعلیم کے دسویں سال میں ہاتھ کے معمولی کاموں سے ہمدردی رکھیں گے۔ ضرورت دراصل اسکولی نصابوں میں بہت شروع ہی

سے کچھ عملی عنصر داخل کرنے کی تھی

(ج) انگریزی کی تدریس میں اصلاح : پچھلے باب میں یہ بات بتائی گئی تھی کہ ۱۹۰۲ء تک انگریزی کی تدریس ثانوی کورس کا سب سے بڑا مقصد بن گئی۔ انگریزی کے مطالعے کی یہ مبالغآمیز اہمیت زیر تبصرہ تمام زمانے میں جاری رہی اور اس کی تدریس کو بہتر کرنے کے متعدد طریقے استعمال کیے جاتے رہے۔ جہاں ممکن ہوا وہاں "ڈائرکٹ میتھڈ" جیسے پڑھانے کے جدید طریقے اپنائے گئے۔ انگریزی پڑھانے کے لیے تربیت یافتہ ہی استاد رکھے گئے۔ چھوٹی جماعتوں میں انگریزی پڑھانے کا کام اسکول کے بہترین استادوں کو دیا گیا، درسی کتابوں کا انتخاب کرنا یا انھیں ترک کرنا، پاس کرنے کی نچلی حد کو اونچا کرنا اور امتحان کے معیار کو بلند کرنا وغیرہ بھی آزمایا گیا۔ لیکن اگر ممتحین کی رائیں امیدواروں کی کامیابی کی کوئی نشان دہی کرتی ہیں تو ۲۲-۱۹۲۱ء میں انگریزی کا معیار ۲-۱۹۰۱ء سے بہت مختلف نہیں تھا۔ درحقیقت کوئی یہ سوچے بغیر نہیں رہ سکتا کہ اس زمانے میں ماہرینِ تعلیم ایک ناممکن کام کرنے کی کوشش کر رہے تھے۔ انھوں نے ثانوی اسکول میں آنے والے ہر فرد میں انگریزی زبان کی مہارت پیدا کرنی چاہی۔ اگر یہ ممکن تھا تو ایک بہت مختصر سی تعداد کے لیے ممکن تھا اور اس لیے انگریزی میں مہارت حاصل کرانے پر زور ایک اوسط درجے کے طالب علم کے لیے بنیادی طور پر سخت اذیت بن کر رہ گیا۔ اس کام میں اُس کا وقت بھی بہت لگا۔ اس سے نصاب کے دوسرے مضامین کے مطالعے میں بھی رکاوٹ پڑی اور ایک بدیسی زبان کو سیکھنے میں انتہائی کوشش کرنے کے باوجود وہ ہمیشہ ناقابلِ اطمینان کامیابی کے احساس کا شکار رہا۔

(د) ذریعۂ تعلیم : انگریزی پر مہارت حاصل کرنے کی اس مبالغہ آمیز اہمیت نے ثانوی اسکولوں میں جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعۂ تعلیم بنانے کی تحریک میں بھی کافی رکاوٹ ڈالی۔ ہم یہ دیکھ ہی چکے ہیں کہ کس طرح کرزن نے لوئر سیکنڈری جماعتوں میں جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعۂ تعلیم بنائے جانے کی ہدایت کی۔ زیر بحث زمانے میں اس کی ہدایت پر عام طور پر عمل درآمد ہوا اور ۲۲-۱۹۲۱ء تک جدید ہندوستانی زبانیں، مڈل اسکولوں میں عام طور پر ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے استعمال ہونے لگیں مگر ہائی اسکولوں میں ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کو ترک کرنے کا سوال پھر بغیر طے ہوئے رہ گیا۔

(ہ) استادوں کی تربیت : ثانوی اسکولوں کے استادوں کی تربیت کے کام میں بہرحال بہتر نتائج حاصل ہوئے۔ لارڈ کرزن کے اُس اہم اعلان کا حوالہ دیا جا چکا ہے جس نے استادوں

کی تربیت میں ایک نئے عہد کا آغاز کیا۔ ۱۹۱۲ء تک ثانوی اسکولوں کے استادوں کی تربیت کے لیے پندرہ ادارے تھے جو تقریباً ۱۴۰۰ طالب علموں کو تربیت دے رہے تھے۔ تعلیمی پالیسی پر حکومت کے ریزولیوشن (۱۹۱۳ء) نے یہ کہہ کر ایک قدم اور آگے بڑھایا کہ

"بہر حال نئے نظامِ تعلیم کے تحت کسی استاد کو اس وقت تک پڑھانے کی اجازت نہیں ہونی چاہیے جب تک کہ وہ اِس کام کے کرنے کی اہلیت کی سند حاصل نہ کر لے۔"

اس ریزولیوشن میں یہ بھی کہا گیا کہ حکومت ٹریننگ کالجوں کی تعداد میں اضافہ اور ان کی اصلاح کرنا چاہتی ہے تاکہ نجی اور سرکاری دونوں طرح کے اداروں کے لیے تربیت یافتہ اساتذہ مل سکیں نتیجہ یہ ہوا کہ ۱۹۰۴ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیانی زمانے میں ثانوی اسکولوں کے استادوں کی تربیت کی سہولتوں میں زبردست اضافہ ہوا۔ ۲۲-۱۹۲۱ء میں ثانوی (انگریزی) اسکولوں کے استادوں کے لیے ٹریننگ کالجوں کی تعداد جو ۱۹۰۴ء میں صرف چھ تھی بڑھ کر تیرہ ہو گئی۔

اس لیے ۱۹۰۲ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیانی زمانے میں ثانوی تعلیم کے میدان میں جو کامیابیاں حاصل ہوئیں وہ بہ اعتبار تعداد اور معیار دونوں قابلِ قدر تھیں۔ ان بیس برسوں میں ثانوی اسکول اور ان میں پڑھنے والوں کی تعداد میں معتدبہ اضافہ ہوا۔ ساتھ ساتھ تسلیم کیے جانے کی کڑی شرطوں، اخراجات میں اضافہ اور تربیت یافتہ استادوں کی نسبتاً آسان دستیابی کی وجہ سے تعلیم کے معیار میں بھی بڑی نمایاں ترقی ہوئی۔ لیکن دو اہم مسائل جواب بھی حل کے منتظر تھے وہ یہ تھے۔

(i) جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کرنا

(ii) ووکیشنل اور پری ووکیشنل کورسوں کی سہولتیں فراہم کرنا۔

بعد کے عہد (۴۷-۱۹۲۱ء) میں تمام کوششیں ان ہی مسائل کو حل کرنے کی طرف لگائی گئیں۔ اس کا بیان اگلے باب میں ہوگا۔

۹۔ لازمی ابتدائی تعلیم کے لیے گوکھلے کی کوششیں (۱۲-۱۹۱۰ء)

جیسا کہ پہلے بیان کیا جا چکا ہے۔ لارڈ کرزن نے ابتدائی تعلیم کے لیے زیادہ امداد دینے کی پالیسی کا آغاز کیا تھا جس کی وجہ سے ۱۹۰۵ء اور ۱۹۱۲ء کے درمیان ابتدائی تعلیم میں کافی توسیع ہوئی۔ مگر معیار کی بہتری کے سلسلے میں پالیسی نے جلدی ہی اپنا اثر ڈالنا شروع کیا اور حکومت نے

لازمی ابتدائی تعلیم کے اصول کو ماننے کی بجائے اپنے آپ کو معیار کی اصلاح میں زیادہ مصروف کر لیا۔ یہ تبدیلی ہندوستان کے قوم پرستوں کو پسند نہیں آئی اور انھوں نے لازمی تعلیم شروع کرنے کے لیے حکومت پر دباؤ ڈالنا شروع کر دیا۔ اس مطالبے کو اس حقیقت نے اور بھی تقویت پہنچائی کہ بڑودہ کے گائیکواڑ نے اپنی ریاست میں ۱۹۰۶ء ہی میں لازمی تعلیم شروع کرادی تھی۔ اس بات کی طرف توجہ مبذول کرانے میں عوام کو دیر نہیں لگی کہ جو کام گائیکواڑ اپنی ریاست میں کر سکتا ہے وہ برطانوی حکومت بہت آسانی سے اپنے علاقوں میں بھی کر سکتی ہے۔ اس مطالبے کے سب سے بڑے ترجمان شری جی۔کے۔گوکھلے تھے۔

۱۹۱۰ء اور ۱۹۱۲ء کے درمیان لازمی تعلیم کے اصول کو حکومت سے منوانے کے لیے گوکھلے نے بڑی دلیرانہ کوششیں کیں۔ ۱۹ مارچ ۱۹۱۰ء کو انھوں نے امپیریل لیجسلیٹو کاؤنسل میں مندرجہ ذیل ریزولیوشن پیش کیا:

> یہ کاؤنسل سفارش کرتی ہے کہ ابتدائی تعلیم کو سارے ملک میں مفت اور لازمی بنانے کے کام کا آغاز کر دینا چاہیے اور سرکاری اور غیر سرکاری لوگوں پر مشتمل ایک مخلوط کمیشن مقرر ہونا چاہیے جو جلد سے جلد قطعی تجاویز مرتب کر دے۔

حکومت کی اس یقین دہانی پر کہ سارے مسئلے پر بہت سنجیدگی سے غور کیا جائے گا ریزولیوشن واپس لے لیا گیا لیکن ۱۶ مارچ ۱۹۱۱ء کو گوکھلے نے اپنا مطالبہ پھر دہرایا اور ابتدائی تعلیم کی توسیع کے لیے بہتر سہولتیں دینے کا ایک بل پیش کیا جس میں ان کی ۱۹ مارچ ۱۹۱۰ء والی تقریر کی تقریباً ساری تجاویز شامل تھیں۔ یہ بل بنیادی طور پر ۱۸۷۰ء اور ۱۸۷۶ء کے انگلستان کے جبری ایجوکیشن ایکٹس اور ۱۸۹۲ء کے آئرش ایجوکیشن ایکٹس پر مبنی تھا۔ اسباب و مقاصد کے بیان میں بل کا مندرجہ ذیل اقتباس اس کے خصوصی پہلوؤں کو کافی واضح کرتا ہے:

> اس بل کا مقصد ملک کے ابتدائی تعلیمی نظام میں جبری تعلیم کے اصول کا تدریجی اجرا کرنا ہے۔ دوسرے ملکوں کے تجربے نے اس حقیقت کو قطعی طور پر ثابت کر دیا ہے کہ عوام میں ابتدائی تعلیم کی وسیع اشاعت کا واحد اور موثر طریقہ یہ ہے کہ کسی نہ کسی شکل میں جبر کو اختیار کیا جائے۔ اور وقت آگیا ہے کہ ہندوستان میں اس سمت میں کم از کم کام کا آغاز کر دیا جائے۔ یہ ایک جائز اور غیر مزاحم بل ہے

اور اس کی دفعات کا اطلاق صرف ان علاقوں پر ہوگا جن کا اعلان میونسپلٹیاں اور ڈسٹرکٹ بورڈ کریں گے اور جو بڑھے ہوئے اخراجات کے اس حصے کو بھی برداشت کریں گے جس کا فیصلہ حکومتِ ہند آئین اور ضابطوں سے کرے گی۔ مزید یہ کہ کسی علاقے میں جبری تعلیم کا اعلان صوبائی حکومت کی اجازت حاصل کیے بغیر نہیں ہو سکتا اور دوسرے وہ حکومتِ ہند کی مقرر کردہ یہ شرط بھی پوری کریں کہ اس وقت علاقے کے اسکولوں میں زیرِ تعلیم طلبا کی تعداد ایک مخصوص فی صد سے کم نہ ہو۔ آخر میں یہ کہ یہ قاعدے شروع صرف لڑکوں کے لیے ہوں گے مگر بعد کو کوئی مقامی جماعت ان کا نفاذ لڑکیوں کے لیے بھی کر سکتی ہے۔ عمر کی مجوزہ حد صرف چھ اور دس سال ہے۔ یہ توقع کی جاتی ہے کہ لوکل جماعتوں کی جلد بازی اور غیر محتاط اقدام کی روک تھام کے لیے یہ شرائط کافی ہیں۔ یہ قدم بنیادی طور پر ایک محتاط قدم ہے اور یقیناً کچھ لوگوں کو یہ ضرورت سے زیادہ محتاط نظر آئے گا۔

بل پر لوگوں کی رائیں لینے کے لیے اسے گشت کرایا گیا اور ۱۷ ؍ مارچ ۱۹۱۲ء کو یہ پھر بحث کے لیے پیش ہوا۔ بحث دو دن تک چلتی رہی اور یہ ظاہر ہو گیا کہ حکومت ایسے معتدل بل کو بھی منظور کرنے کے لیے تیار نہیں ہے۔ اور چوں کہ اس وقت کی سنٹرل لیجسلیچر میں سرکاری اراکین کی واضح اکثریت تھی اور بہت سے غیر سرکاری اراکین کسی نہ کسی وجہ سے اس بل کی مخالفت کر رہے تھے اس لیے بل کے منظور ہونے کا وہاں کوئی امکان نہیں تھا۔ گوکھلے کی ساری خطیبانہ وکالت ضائع ہوئی اور جب بل کو سلیکٹ کمیٹی کے سامنے رکھے جانے کی تجویز پیش ہوئی اور اس پر ووٹ لیے گئے تو تجویز ۱۳ کے مقابلے میں ۳۸ ووٹوں سے مسترد ہو گئی۔ اس پر کسی کو تعجب نہیں ہوا اور گوکھلے کو تو بالکل ہی نہیں ہوا۔ انھوں نے حالات کو صحیح سمجھا تھا اور مباحثے کے شروع میں ووٹنگ کے اس متوقع نتیجہ کا شاندار الفاظ میں ذکر کیا تھا۔

مائی لارڈ، میں جانتا ہوں کہ جلسے کے ختم ہونے سے پہلے میرا بل رد کر دیا جائے گا۔ میں اس کی کوئی شکایت نہیں کرتا۔ میں طول خاطر بھی نہیں ہوں گا میں اُن ابتدائی کوششوں کی کہانی سے بہت اچھی طرح واقف ہوں جو ۱۸۷۰ء کے ایکٹ کی منظوری سے پہلے خود انگلستان میں کرنی پڑی تھیں۔ مزید یہ کہ میں نے ہمیشہ محسوس کیا ہے اور اکثر کہا بھی ہے کہ ہم، ہندوستان کی موجودہ نسل

کے لوگ اپنے ملک کی خدمت صرف اپنی ناکامیوں سے کر سکتے ہیں۔ اپنی کامیابیوں سے ملک کی خدمت کرنے کا اعزاز حاصل کرنے والے مرد و زن بعد کو آئیں گے۔ آگے بڑھتے ہوئے قافلے میں ہمیں جو جگہ ملی ہے اُسے خوشی خوشی قبول کرکے صبر کر لینا چاہیے۔ یہ بل، جو آج یہاں رد کیا گیا ہے، پھر آئے گا اور رد کیا جائے گا، اور آتا رہے گا۔ یہاں تک کہ موت وزیست کے اس سلسلے سے قدم بہ قدم یہ قانون اُبھرے گا جو علم کی روشنی سے ساری سرزمینِ ہند کو منوّر کردے گا۔ ہو سکتا ہے کہ یہ پیشین گوئی صحیح ثابت ہو، ہو سکتا ہے کہ ہماری کوششیں اس عظیم مقصد کی طرف بالواسطہ طور پر بھی نہ لے جاسکیں جس کی آرزو ہمارے دلوں میں ہے۔ ہو سکتا ہے کہ ہماری ساری کوششیں لاحاصل نکلیں اور ریگستان میں ہل چلانے سے بہتر نہ ہوں، لیکن مائی لارڈ ہماری محنتوں کی قسمت اور انجام جو کچھ بھی ہو، ہم نے اپنا فرض ادا کر دیا ہے اور جہاں فرض کی پکار واضح ہو محنت کرنا اور ناکام رہنا اس سے کہیں بہتر ہے کہ سرے سے کوشش ہی نہ کی جائے۔[1]

اس طرح ہندوستان میں لازمی تعلیم کی تاریخ کا پہلا باب ختم ہوتا ہے۔ اُس تمام جوش اور لیاقت کے باوجود جس سے گوکھلے نے کام کیا تھا، مقصد حاصل نہ ہو سکا۔ بل میں رکھے ہوئے اصول جو آج چاہے جتنے معتدل نظر آئیں اس زمانے کے لیے حقیقتاً وقت سے بہت آگے تھے۔ اُن دنوں کے محتاط اور قدامت پرست حکام انھیں کبھی بھی قابلِ عمل نہیں مان سکتے تھے۔ مگر گوکھلے کی کوششیں یکسر بے کار نہیں گئیں۔ انھوں نے، جیسا کہ ہم نے دیکھا ہے، حکومتِ ہند کے تحت ایک ڈیپارٹمنٹ آف ایجوکیشن قائم کرایا۔ انھوں نے تعلیم عامّہ کی تحریک کو تقویت بخشی، تعلیم عامّہ کے بارے میں حکومت کو اس کے فرض کا احساس دلایا۔ اور ۱۷-۱۲ ۱۹ء کے پانچ برسوں میں ابتدائی تعلیم کے میدان میں حکومت کی زبردست سرگرمی بڑی حد تک گوکھلے ہی کی کوششوں کا بالواسطہ نتیجہ تھی۔

۱۰۔ ۱۹۱۳ء کا گورنمنٹ کا ریزولیوشن

حالاں کہ حکومت نے گوکھلے کا بل رد کر دیا تھا مگر وہ تعلیم عامّہ کے لیے بڑھتے ہوئے

---

[1] "گوکھلیز اسپیچز" (۱۹۲۰ء کا ایڈیشن) صفحہ ۶۶۰

مطالبہ کو نظرانداز نہیں کرسکتی تھی۔ اس لیے اس سلسلے میں اُسے کچھ نہ کچھ کرنا ہی تھا۔ ۱۲-۱۹۱۱ء میں ہز میجسٹی شہنشاہ جارج پنجم کی ہندوستان میں آمد نے اس کے لیے ایک بڑا موقع فراہم کردیا ہز میجسٹی کی تاج پوشی کے موقع پر عام تعلیم کے لیے ۵۰۰۰۰۰۰ روپے کی ریکرنگ گرانٹ دی گئی۔ اس کے بعد ہی ۲۱ر فروری ۱۹۱۳ء والی تعلیمی پالیسی پر حکومت کا ریزولیوشن آیا جس نے ابتدائی تعلیم کے فروغ کے لیے مندرجہ ذیل اصول متعین کیے :

> یہ خیال کہ ناخواندگی ختم ہونی چاہیے اور یہ کہ ہندوستان کے موجودہ حالات کے پیش نظر سرکاری فنڈ میں سب سے بڑا حصہ ابتدائی تعلیم کا ہے ایک منظور شدہ پالیسی ہے۔ اس پر اب کوئی بحث نہیں ہوسکتی۔ اہم انتظامی اور مالی وجوہات کی بنا پر حکومت ہند نے لازمی تعلیم کے اصول کو ماننے سے انکار کردیا ہے۔ مگر وہ ابتدائی تعلیم میں رضاکارانہ بنیادوں پر امکانی توسیع چاہتی ہے جہاں تک مفت ابتدائی تعلیم کا سوال ہے ابھی وہ وقت نہیں آیا ہے کہ اسکول کی سہولت کے متمنی متعدد گاوؤں کے ساتھ ناانصافی کیے بغیر فیسوں کو بالکل ختم کردیا جائے۔ استطاعت رکھنے والوں طالب علموں سے جو فیسیں لی جاتی ہیں وہ اب ابتدائی تعلیم کو چلانے اور اس کی توسیع کے لیے وقف ہیں۔ ساری فیس کو واپس کرنے کا مطلب یہ ہوگا کہ ضرورتمند گاوؤں میں اسکولوں کی سہولت کی فراہمی کافی لمبی مدت کے لیے التوا میں پڑجائے گی۔ بعض صوبوں میں ابتدائی تعلیم مفت ہے ہی اور اکثر صوبوں میں استطاعت نہ رکھنے والے والدین کے بچوں کے لیے ابتدائی تعلیم کی وافر سہولتیں موجود ہیں۔ آبادی کے پس ماندہ اور غریب طبقے میں مفت ابتدائی تعلیم کے اصول کے اطلاق کو وسیع کرنے کے لیے مقامی حکومتوں سے درخواست کی گئی ہے۔ اس سے آگے جانا فی الحال ممکن نہیں ہے .... حکومت ہند کی خواہش اور توقع ہے کہ مستقبل قریب ہی میں لڑکوں کے لیے موجودہ ۱۰۰۰۰۰ اسکولوں میں ۹۱۰۰۰ سرکاری ابتدائی اسکولوں کا اضافہ ہوجائے اور پینتالیس لاکھ طالب علم جو اس وقت تعلیم حاصل کررہے ہیں ان کی تعداد دوگنی ہوجائے۔

پالیسی کے اس بیان پر کسی تبصرے کی ضرورت نہیں ہے۔ یہ بات ظاہر ہے کہ معیار اور

تعداد بڑھانے کی جو کشمکش اب تک کالج اور ثانوی تعلیم تک محدود تھی وہ اب ابتدائی تعلیم کے میدان میں بھی داخل ہو گئی تھی۔ یہ صحیح ہے کہ ریزولیوشن نے اس بات کی توقع ظاہر کی ہے کہ اگرچہ حکومت کا اصلی مقصد اصلاح و ترقی ہوگا مگر یہ توسیع کی طرف سے بے توجہی نہیں برتے گی اور اسکولوں اور طالب علموں کی تعداد دوگنی کرنے کے لیے اقدامات کیے جائیں گے۔ مگر جیسا کہ بعد کے حقائق سے ظاہر ہوا، یہ توقعات پوری نہیں ہوئیں۔

۱۱۔ لازمی ابتدائی تعلیم کے لیے پٹیل ایکٹ (۱۹۱۲ء) اور دوسرے صوبائی ایکٹ

صوبائی سطح پر گوکھلے کے کام کو ہندوستانی قومیت کی تحریک کے ایک دوسرے بڑے لیڈر شری وٹھل بھائی جے پٹیل نے سنبھالا۔ میونسپل ایریا میں لازمی ابتدائی تعلیم شروع کرنے کا ان کا بل ۱۹۱۸ء کے بمبئی پرائمری ایجوکیشن (ڈسٹرکٹ میونسپلیٹیز) ایکٹ کے نام سے بمبئی لیجسلیٹو کاونسل میں منظور ہوا جو عام طور سے پٹیل ایکٹ کے نام سے مشہور ہوا۔

شری وٹھل بھائی پٹیل کی مثال کی پیروی بہت سی جگہوں پر ہوئی۔ ان کے مجوزہ بل کے عام اصولوں پر مبنی ۱۹۲۱ء سے قبل لازمی ابتدائی تعلیم کے لیے متعدد ایکٹس پاس ہوئے۔

ان ایکٹس کی تفصیلات نویں باب میں دیکھی جائیں گی۔ یہاں اتنا بیان کرنا کافی ہے کہ یہ ایکٹ بڑے جوش و خروش سے پاس ہوئے اور صوبائی حکومتوں کی طرف سے جبری تعلیم کے اصول کے اولین اعتراف کی حیثیت سے ان کی ایک تاریخی اور نظری اہمیت ہے۔

خاکہ: لازمی ابتدائی تعلیم کے ایکٹس

سال	صوبہ	ایکٹ کا نام	جبریہ لڑکوں کے لیے یا لڑکیوں کے لیے	اطلاق دیہی علاقوں یا شہری علاقوں پر
۱۹۱۹ء	پنجاب	پرائمری ایجوکیشن ایکٹ	لڑکے	دونوں
"	یونائٹڈ پراونس	" " "	دونوں	میونسپل
"	بنگال	" " "	لڑکے	
			(۱۹۳۲ء میں ایک ترمیم کے ذریعے لڑکیوں پر بھی اطلاق ہونے لگا۔)	میونسپل

۱۹۱۹ء	بہار اور اڑیسہ	—	لڑکے	دونوں
۱۹۲۰ء	بمبئی	سٹی آف بمبے پرائمری ایجوکیشن ایکٹ	دونوں	اطلاق صرف بمبئی شہر پر
”	سنٹرل پراونس	پرائمری ایجوکیشن ایکٹ	دونوں	دونوں
”	مدراس	ایلیمنٹری ایجوکیشن ایکٹ	دونوں	دونوں

۱۲۔ تعداد کے لحاظ سے ابتدائی تعلیم کی صورت حال (۲۲-۱۹۲۱ء)

کچھ تو جبر کی موجودگی کی وجہ سے اور کچھ تعداد کے مقابلے میں معیار کی طرف سرکاری رجحان کی وجہ سے ۱۲-۱۹۱۱ء کے بعد ابتدائی تعلیم کی توسیع نسبتاً سست پڑگئی تھی اور ۲۲-۱۹۲۱ء میں ابتدائی تعلیم کی تعدادی صورت حال بالکل خوشگوار نہیں تھی۔ اسکولوں میں بچوں کی تعداد (توقع کے مطابق ۱۵ فی صدی کے بجائے) آبادی کی صرف ۲۶۶ فی صدی تھی اور ۱۹۲۱ء کی مردم شماری میں خواندگی کے اعداد و شمار بھی اتنے ہی مایوس کن ہیں۔ اس پر تبصرہ کرتے ہوئے ہارٹوگ کمیشن کہتا ہے:

> ۱۸۹۲ء اور ۱۹۲۲ء کے درمیان برطانوی ہند میں پانچ سال اور اس سے زیادہ عمر کے خواندہ لڑکوں میں صرف ۱۶۴ فی صد کا اضافہ ہوا تھا (یعنی ۱۳٫۰۰ سے ۱۴٫۴ تک) اور لڑکیوں کی خواندگی میں ۱۰۳ فی صدی (یعنی ۶۷ سے ۲ تک) تمام عمروں اور دونوں صنفوں میں ۱۹۲۱ء میں صرف ۷٫۲ فی صدی افراد خواندہ تھے۔ ترقی کی رفتار انتہائی سست رہی ہے۔[1]

۱۳۔ ابتدائی تعلیم میں معیار کی ترقی (۲۲-۱۹۰۵ء)

حکومت ابتدائی تعلیم کی توسیع میں ناکام رہی تھی پھر بھی تسکین ہو جاتی اگر معیار کو بہتر کرنے کی سرکاری کوششوں کا کوئی ٹھوس نتیجہ نکلا ہوتا۔ مگر یہ بھی نہیں ہوا۔

(الف) استادوں کی ٹریننگ: اس عہد میں معیار کی بہتری کے سلسلے میں سب سے بڑا کارنامہ ابتدائی اسکولوں کے استادوں کی ٹریننگ کی بہتری کا تھا۔ انڈین ایجوکیشن کمیشن

---

[1] رپورٹ، صفحہ ۴۵

(۸۳-۱۸۸۲ء) کی اہم ہدایتوں کے بعد سے ابتدائی استادوں کی تربیت کے مسئلے کی طرف کافی توجہ کی گئی۔ خصوصاً ۱۹۰۱ء اور ۱۹۰۲ء کی درمیانی مدت میں۔ اس مدت کے خاص خاص واقعات کی تلخیص مندرجہ ذیل طریقے پر کی جاسکتی ہے۔

(i) حکومت نے کمیشن کی یہ سفارش منظور کرلی کہ ابتدائی اسکولوں کے استادوں کی تربیت کی ذمّہ داری ریاست کی ہے۔ نتیجہ یہ ہوا کہ حکومت کے براہِ راست چلائے ہوئے تربیتی اداروں کی ایک بڑی تعداد وجود میں آگئی۔ مزید یہ کہ نجی ایجنسیوں اور مقامی جماعتوں کے تحت چلنے والے تربیتی اداروں کو بھی حکومت نے اچھی خاصی امداد دی۔

(ii) زیر تبصرہ عہد میں تربیتی اداروں کی مسلسل توسیع ہوتی رہی ۲۲-۱۹۲۱ء میں بشمول برما برطانوی ہند میں مردوں کے لیے ۹۲۶ (۲۲۷۷۴ طالب علموں پر مشتمل) اور عورتوں کی ٹریننگ کے لیے ۱۴۶ تربیتی ادارے (۴۱۵۷ طالب علموں پر مشتمل) ان میں ۴۲۳ اداروں کو حکومت اور ۴۸۳ اداروں کو حکومت کے تعاون کے ساتھ لوکل بورڈ اور میونسپلٹیاں چلاتی تھیں جن میں سے ۱۵۱ امدادی اور ۵ غیر امدادی ادارے تھے۔ مشنوں کے چلائے ہوئے تربیتی اداروں کی تعداد ۹۲ تھی۔

(iii) برطانوی ہند (بشمول برما) میں ۲۲-۱۹۲۱ء میں تسلیم شدہ پرائمری اسکولوں میں کام کرنے والے تربیت یافتہ اور غیر تربیت یافتہ استادوں کے مندرجہ ذیل اعداد و شمار ملتے ہیں۔

ابتدائی اسکول جن کا انتظام	تربیت یافتہ استاد	غیر تربیت یافتہ استاد	میزان
حکومت کرتی تھی	۱۱۵۵	۸۸۸	۲۰۴۳
لوکل بورڈ کرتے تھے	۳۸۷۵۷	۳۱۰۰۲	۶۹۷۵۹
میونسپلٹیاں کرتی تھیں	۵۸۹۸	۵۷۶۷	۱۱۶۶۵
امدادی	۲۰۶۸۹	۶۵۲۲۹	۸۵۹۱۸
غیر امدادی	۱۱۱۴	۱۰۷۸۷	۱۱۹۰۱
میزان	۶۷۶۱۳	۱۱۳۶۷۳	۱۸۱۲۸۶

اگر حساب لگایا جائے تو اس وقت صرف ۲۸ فی صدی اساتذہ تربیت یافتہ تھے۔ یہ شرح سب سے زیادہ ان اسکولوں میں تھی جنھیں حکومت چلاتی تھی۔ ان میں سے زیادہ تر اسکول مشق اسکول تھے جو تربیتی اداروں سے ملحق تھے اور نمونے کے اداروں کی طرح چلتے تھے۔ غیر امدادی اسکولوں میں یہ شرح بہت کم تھی۔

(ب) ابتدائی مدرسوں کے استادوں کا معاوضہ: اس سلسلے میں بعض ریاستوں میں کافی ترقی ہوئی۔ صوبہ بمبئی نے اس میں اچھی تیاری کی۔ یہاں زیادہ تر اسکول مقامی اختیار اور انتظام کے تحت تھے اس لیے مسئلہ آسان تھا۔ ۲-۱۹۰۱ء میں ابتدائی مدرسے کے ایک استاد کی اوسط تنخواہ صرف آٹھ روپیہ ماہانہ یا اس کے لگ بھگ ہوتی تھی۔ سالانہ اضافے بھی نہیں ہوتے تھے۔ ۲۲-۱۹۲۱ء تک مقررہ سالانہ اضافوں والے گریڈ شروع ہوئے اور ابتدائی استادوں کی اوسط تنخواہ بڑھ کر ۲۰ روپے ماہانہ ہو گئی۔ اگر بالکل اتنی نہیں تو اسی طرح کی ترقی پنجاب یا صوبجات متوسط (سنٹرل پراونسز) جیسے دوسرے صوبوں میں بھی ہوئی جہاں زیادہ تر ابتدائی اسکول مقامی جماعتوں کے تحت چلتے تھے۔ بہرحال اتنے اچھے نتائج بنگال، بہار اور مدراس جیسی ریاستوں میں حاصل نہیں کیے جا سکے جہاں زیادہ تر نجی اسکول تھے۔ مثال کے طور پر بنگال میں اوسط تنخواہ آٹھ روپے ماہانہ کے قریب ہی رہی۔ اس کی اصل وجہ یہ حقیقت تھی کہ صوبائی حکومت نے ابتدائی تعلیم پر کافی خرچ نہیں کیا یا ابتدائی اسکولوں کو بڑی بڑی گرانٹس اِن ایڈ نہیں دیں۔

دوسری رکاوٹ اخراجاتِ زندگی میں اضافہ تھا جو ۱۹۰۲ء سے اور خصوصاً پہلی جنگ عظیم کے بعد سے ہوا تھا۔ بقول ایڈم بنگال میں ایک پرائمری استاد کو ۱۸۳۵ء میں تین سے پانچ روپے ماہانہ تک ملتے تھے۔ ۱۹۲۱ء تک یہ بڑھ کر آٹھ روپے یا ایسے ہی کچھ ہو گئے۔ مگر اس عرصے میں اخراجاتِ زندگی میں اتنا اضافہ ہو گیا تھا کہ یہ کہنا بالکل صحیح ہو گا کہ ۱۸۳۵ء کے دیسی اسکول کا استاد حقیقتاً ۱۹۲۱ء کے امدادی اسکول میں کام کرنے والے استاد سے اچھا تھا۔ جب دو مختلف زمانوں کے معاوضے کا موازنہ کیا جاتا ہے تو روپے کی چڑھتی اُترتی قوت خرید کو ذہن میں رکھنا ضروری ہوتا ہے اگر یہ بات ذہن میں رکھی جائے تو یہ ماننا پڑے گا کہ (سوائے بمبئی کے) ابتدائی اسکولوں کے استادوں کی اقتصادی حالت میں کوئی قابلِ ذکر ترقی نہیں ہوئی۔

(ج) نصاب: اس زمانے میں نصاب پر نظر ثانی میں جو رجحان تھا وہ اسے زیادہ تفصیلی بنانے اور مضامین کے اضافے کی طرف تھا۔ اُن تمام مضامین کے علاوہ جو ۱۹۰۲ء تک نصاب میں

داخل ہو چکے تھے۔ باغبانی اور مطالعۂ فطرت جو اس زمانے کے بڑے مقبول مضامین تھے، متعدد صوبوں کے ابتدائی اسکولوں کے نصاب میں داخل کر دیے گئے۔ یہ بات بھی بہت دل چسپ ہے کہ دیہی اور شہری اسکولوں کے نصاب میں تفریق کرنے کا کرزن کا خیال ۱۹۲۱ء میں عام طور پر غیر وقیع قرار پایا۔ بمبئی میں دیہی اسکولوں کے الگ معیار جو ۷۸-۱۸۷۷ء سے موجود تھے، ۱۷-۱۹۱۶ء میں بالکل ترک کر دیے گئے اور دوسرے صوبوں میں بھی جہاں کرزن کے خیال پر عمل کیا گیا تھا، یہی انجام ہوا اور ۱۷-۱۹۱۶ء ہی میں یہ معلوم ہوا کہ:

"دیہی اور شہری اسکولوں کے نصابوں میں فرق بہت کم ہے اور ختم ہو رہا ہے۔ خاص فرق مشاہداتی اسباق کے لیے استعمال ہونے والی اشیا میں رہے ہے۔"[1]

(د) سامان اور عمارتیں: اس سلسلے میں کچھ ترقی ہوئی مگر ابتدائی تعلیم کی توسیع کی رفتار بہت تیز تھی اس لیے بحیثیت مجموعی سارے ملک میں عمارتوں اور ساز و سامان کی حالت مقابلتاً بجائے بہتر ہونے کے خراب ہوگئی۔

(ہ) معیاری پہلوؤں کا مطالعہ: معیار کی ترقی پر سرکار کے اصرار نے بہت سی بحثیں چھیڑ دیں جس کے نتیجے میں بہت سے ایسے اہم نظریات سامنے آئے جن سے ابتدائی نظام تعلیم کے اوصاف (کوالٹی) اور اس کی اثر انگیزی کے متعلق فیصلہ ہونا تھا مثلاً طالب علم کی تعلیمی زندگی کی اوسط مدت، جمود، تضییع، ناخواندگی کی طرف مراجعت، ایک استاد والے اسکول، بے قاعدہ حاضری، مقامی حالات سے تعطیلات کی مطابقت وغیرہ کے نظریات اس مسئلے کی بحثوں میں آنے لگے۔ اگرچہ بہت سی مبہم باتیں ہوئیں اور اکثر غلط طریقے بھی اپنائے گئے مگر ابتدائی اسکولوں کی کارکردگی کا فیصلہ کرنے کے لیے کچھ معروضی معیاروں کی دریافت ترقی کی طرف ایک بہت بڑا قدم تھا۔ ۱۹۲۱ء سے قبل یہ نظریات سامنے آئے تھے مگر جیسا کہ ہم دیکھیں گے کہ بعد کو یہ سارے منظر پر چھا گئے۔

۲۲-۱۹۲۱ء میں بحیثیت مجموعی ابتدائی تعلیم کے معیار کی حقیقی کیفیت کیا تھی؟ اس کا جواب اُن افسروں کے لیے کچھ بہت ستائشی نہیں ہوگا جو اس پورے عہد میں معیار

---

[1] "کوئنکیونیل ریویو" (۱۷-۱۹۱۲ء) پہلی جلد صفحہ ۱۱۹

کی اصلاحات پر بڑا زور دیتے رہے تھے۔ ابتدائی تعلیم کا نصاب بنیادی طور پر عوام کو ان کی مادری زبانوں میں مغربی تعلیم دینے کے لیے بنا تھا۔ بعد کو اس میں دو مقاصد اور شامل کر دیے گئے یعنی طلبا کو ثانوی اسکولوں کے لیے اور معمولی سرکاری عہدوں کے لیے جہاں انگریزی کی واقفیت لازمی تھی، تیار کرنا۔ ۲۲-۱۹۲۱ء تک یہ تینوں مقاصد قائم رہے۔ نصابوں پر بارہا نظرثانی کے باوجود تضیع اور جمود بہت تھا۔ اسکولی زندگی کی مدت لڑکوں کے معاملے میں کم اور لڑکیوں کے معاملے میں بہت ہی کم تھی۔ تصحیح شدہ نصاب اکثر صرف کاغذ پر رہا اور اسکولوں کی حقیقی تدریس کا معیار یا تو اس وجہ سے کہ تمام اسکولوں کے لیے تربیت یافتہ استاد فراہم نہیں کیے جا سکتے تھے یا پھر نامناسب سامان یا ناکافی نگرانی کی وجہ سے ناقابلِ اطمینان تھا اور دیہی اسکولوں کی تدریس کو وہاں کے اسکولوں سے ربط دینے کا کوئی موثر تجربہ نہیں ہوا اس لیے یہ کہنا صحیح ہوگا کہ معیار کے معاملے میں اب تک جو کامیابی حاصل کی گئی تھی، قابلِ اطمینان نہیں تھی۔

۱۴۔ جدید ہندوستانی زبانیں: یونیورسٹیوں کے نصابوں میں جدید ہندوستانی زبانوں کی حیثیت ۱۹۱۴ء کے انڈین یونیورسٹیز ایکٹ کے بعد سے بہتر ہونا شروع ہوئی جیسا کہ ہندوستان میں تعلیمی ترقی کے پنج سالہ (۱۹۰۲-۰۷ء) تبصرے میں کہا گیا ہے:

> دوسری قابلِ توجہ بات ہندوستان کی دیسی زبانوں کو دیے جانے والے اعزاز میں اضافہ ہے۔ پہلے یونیورسٹی کے نصابوں میں دیسی زبانوں کی کوئی جگہ نہیں تھی سوائے مدراس کے کہ جہاں یہ کلاسیکل زبان کے متبادل کی حیثیت رکھتی تھیں۔ اب کلکتہ اور مدراس کی دو یونیورسٹیاں ہیں جنھوں نے انٹرمیجیٹ کے امتحان کے لیے دیسی زبانوں کو لازمی مضمون کی حیثیت دی ہے اور ایک کلکتہ یونیورسٹی ایسی ہے جس نے بی اے کی ڈگری کے تمام امیدواروں کے لیے دیسی زبانوں کی تھوڑی مشق ضروری قرار دے رکھی ہے۔ مدراس یونیورسٹی حالاں کہ بی اے میں دیسی زبان کو ضروری نہیں قرار دیتی مگر مختلف اختیاری مضامین میں دیسی تاریخ اور دیسی ادب لینے کی اجازت دیتی ہے۔ دوسری یونیورسٹیوں میں دیسی زبانوں کی جگہ نہ تو لازمی مضمون

کی حیثیت سے ہے اور نہ ہی اختیاری۔[1]

اس سلسلے میں کلکتہ یونیورسٹی کی رائے میں زیادہ شدت تھی۔

"بڑی شدت کے ساتھ ہماری یہ رائے ہے کہ اس نظامِ تعلیم میں کچھ نہ کچھ خرابی ضرور ہے جو ایک نوجوان کو اپنا کورس ختم کرنے کے بعد بھی اس لائق نہیں بناتا کہ وہ اپنی مادری زبان کو روانی اور صحت کے ساتھ بول اور لکھ سکے۔ اس لیے اس بات میں کسی قسم کے اختلاف کی گنجائش نہیں ہے کہ ثانوی اسکولوں، انٹرمیجیٹ کالجوں اور یونیورسٹیوں میں دیسی زبانوں کے سنجیدہ مطالعے کے فروغ کی منظم کوشش اسی وقت سے شروع ہو جانی چاہیے۔ ایم۔ اے کے امتحانوں میں دیسی زبانوں کے تنقیدی، تاریخی اور تقابلی مطالعے کی جو تفصیلی اسکیم یونیورسٹی نے اپنائی ہے وہ محض ایک ایسی حویلی کا چھجا ہے جس کی بنیادوں کو ابھی مستحکم کرنا ہے۔ بنگال کے پاس اپنے عوام کی عظمت اور تہذیب کے شایانِ شان ادب اسی وقت ہوگا جب اس طرح کا ایک ڈھانچہ مکمل ہوگا۔"[2]

لیکن زیرِ تبصرہ عہد ختم ہونے تک ان سفارشات پر عمل درآمد نہیں ہوا اس لیے بحیثیت مجموعی یہ کہا جا سکتا ہے کہ ۲۲-۱۹۲۱ء تک بھی ہندوستانی یونیورسٹیوں میں جدید ہندوستانی زبانوں کے مطالعے پر ضرورت کے مطابق زور نہیں دیا جا رہا تھا۔ جدید ہندوستانی زبانوں کی طرف سے اس بے رخی کی اصل وجہ انگریزی اور کلاسیکل زبانوں کی اہمیت تھی۔ اس بے توجہی نے ان زبانوں کے نشو و نما اور ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے ان کے اختیار کیے جانے میں کافی رکاوٹ ڈالی۔

۱۵۔ ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ: "آئی۔ ای۔ ایس" کی تنظیم کا پانچویں باب میں حوالہ دیا جا چکا ہے جس کے اراکین ڈیپارٹمنٹ کے تمام اعلیٰ عہدوں پر فائز تھے اور جن کی بھرتی انگلستان میں ہوتی تھی۔ ہندوستانی ان تمام سرکاری عہدوں کے خلاف تھے جن کے

---

[1] صفحہ ۲۷ اور ۲۸

[2] صفحہ ۵۹ اور ۶۰

لیے بھرتی انگلستان میں ہو۔ ان کا کہنا تھا کہ یہ پالیسی ۱۸۳۳ء کے چارٹر ایکٹ اور ۱۸۸۵ء کے فرمانِ ملکہ میں کیے گئے ان وعدوں کی خلاف ورزی ہے جن کی رو سے ہندوستانی اعلیٰ ترین سرکاری عہدوں تک پہنچنے کی توقع کر سکتے تھے۔ اس پالیسی میں ہندوستانیوں کی اخلاقی اور ذہنی کمتری کا جو مفروضہ پوشیدہ تھا اس کو بھی انھوں نے محسوس کیا۔ تیسرے انھوں نے یہ اصرار کیا کہ ملازمتوں کو ہندوستانی بنانا عوام کو سلف گورنمنٹ دینے کے منصوبے میں پہلا لازمی قدم ہے۔ ان آسامیوں پر کام کرنے والوں کی بڑی بڑی تنخواہوں پر بھی انھوں نے تنقید کی اور کہا کہ اتنی بڑی بڑی تنخواہوں کا بار ہندوستان جیسا غریب ملک کبھی برداشت نہیں کر سکتا۔ آہستہ آہستہ یہ احساس بھی بڑھ رہا تھا کہ یہ مرکزی ملازمتیں قومی آرزوؤں کے منافی ہیں۔ اس عہد میں اس موضوع پر احتجاج نے اتنی شدت اختیار کی کہ ۲۰ر اگست ۱۹۱۷ء کو سکریٹری آف اسٹیٹ فار انڈیا نے اعلان کیا کہ ہز میجسٹی کی پالیسی جس سے حکومتِ ہند کلی اتفاق رکھتی ہے وہ ہندوستانی ایڈمنسٹریشن کے ہر شعبے میں ہندوستانیوں کے روز افزوں شمول کی خواہاں ہے۔ اس طرح ۱۸۸۷ء کے پبلک سروس کمیشن کی پالیسی جس سے کرزن اور اس کے جانشینوں نے بڑے زور شور سے اتفاق کیا تھا، سرکاری طور پر دفن کردی گئی اور ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کو تیزی کے ساتھ ہندوستانی بنائے جانے کے ایک نئے عہد کا آغاز ہوا۔ مثال کے طور پر مندرجہ ذیل اعداد و شمار پر غور کیجیے:۔

	۱۹۱۶-۱۷ء	۱۹۲۱-۲۲ء
آئی۔ای۔ایس میں آسامیوں کی تعداد (مرد) جس پر فائز تھے		
یورپین	۲۱۰	۲۰۰
ہندوستانی	۹	۱۲۰
خالی	۲۰	۵۳
میزان	۲۳۹	۳۷۳

آئی۔ سی۔ ایس میں آسامیوں کی تعداد (عورتیں) جن پر فائز تھیں

	۱۹۱۶ء - ۱۷	۱۹۲۱ء - ۲۲
یورپین	۱۹	۳۱
ہندوستانی		۲
خالی	۲	۹
میزان	۲۱	۴۲

اس طرح اس عہد کے خاتمے تک صورتِ حال کافی بہتر ہونا شروع ہوگئی۔

۱۶۔ قومی تعلیم ، اس عہد کا سب سے اہم واقعہ قومی تعلیم کے تصور کا جنم تھا۔ اس کا یہ مطلب ہرگز نہیں ہے کہ قومی تعلیم کا نظریہ ۱۹ویں صدی میں کبھی پیش نہیں کیا گیا جیسا کہ پانچویں باب میں دکھایا گیا ہے کہ ۸۳-۱۸۸۲ء میں انڈین ایجوکیشن کمیشن کی تحقیق نے تعلیمی افکار میں ایک ملک گیر بیداری پیدا کردی اور اس ابتدائی دور میں بھی تعلیم یافتہ ہندوستانی کمیشن کے سامنے شہادت دینے کے لیے آئے اور ہندوستانی تعلیم کے کچھ پہلو جیسے مذہبی تعلیم کا نہ ہونا اور تعلیم عامہ کے فروغ کی سست رفتاری کو دور کرنے کی ضرورت پر زور دیا۔ سرکاری نظام کے خلاف یہ ناقدانہ رویہ وقت کے ساتھ ساتھ زیادہ نمایاں ہوتا گیا اور متعدد نجی ادارے وجود میں آئے جن کا کہنا تھا کہ وہ ایک قومی نقطۂ نظر رکھتے ہیں کیونکہ وہ سرکاری اور مشنری کالجوں سے بہت سی باتوں سے مختلف تھے۔ ان مختلف باتوں میں سب سے زیادہ عام یہ تھیں (الف) ہندوستانی انتظام (ب) ادارے کے بانیوں اور استادوں میں قربانی اور ایثار کا جذبہ (ج) مذہبی تعلیم کا انتظام (د) (یونیورسٹی کے تسلیم شدہ عام نصاب کے علاوہ) کچھ ایسے کورس پڑھانے کا انتظام جو ہندوستانی عوام کی مخصوص ثقافتی ضرورتوں کو پورا کرتے ہیں (ہ) اورینٹل کلاسیکی زبانوں کا گہرا مطالعہ جس کا خاص مقصد ماضی کی روایات سے محبت اور عزتِ نفس پیدا کرنا اور یہ دکھانا تھا کہ مشرقی تہذیب اگر بہتر نہیں تو اتنی اچھی ضرور ہے جتنی کہ مغربی تہذیب (و) جدید ہندوستانی زبانوں کی طرف زیادہ توجہ (ز) کم فیسیں۔ مگر یہ بات یاد رکھنے کی ہے کہ ان تمام اداروں نے سرکاری نظام کے اندر رہ کر کام کیا، ڈیپارٹمنٹ کے معائنے اور گرانٹ اِن ایڈ کے حاصل کرنے کے قواعد کی پابندی کی۔ درحقیقت یہ کوششیں سرکاری نظام کے کچھ عیوب کو درست کرنے کی کوششیں تھیں

نہ کہ اس کے خلاف ناقابل مصالحت بغاوت۔ اپنے کردار میں یہ اکثر فرقہ پرست اور فرقہ وارانہ تھیں اور اس حد تک حقیقتاً ان کا کردار قومی کم تھا۔

یہ لارڈ کرزن کا ایڈمنسٹریشن اور اس کی پالیسیاں تھیں جنھوں نے صرف ایک جارحانہ قومیت ہی کو نہیں جگایا بلکہ قومی تعلیم کے احساس کو بھی بیدار کر دیا سودیشی کی تحریک نے تقسیم بنگال کے فوراً بعد جنم لیا حالاں کہ اپنی ابتدا اور اپنے اثر کے لحاظ سے یہ اقتصادی تحریک تھی مگر اس کی روح نے زندگی کے ہر شعبے پر اثر ڈالا۔ جلدی ہی سودیشی تعلیم کا مطالبہ پیش کیا جانے لگا۔ سرکاری پالیسیوں سے بار بار کی کشمکش اور سرکاری حکام کو تعلیم میں ہندوستانی نقطۂ نظر سمجھانے میں ناکامی نے اس مطالبے کو بے پناہ تقویت دی۔ اس لیے ۱۹۰۵ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیان ہندوستان کی آزادی کی جدوجہد میں ہم تعلیمی افکار کا ایک زبردست ہیجان بھی دیکھتے ہیں۔ یہ حقیقت ہے کہ اس شروع کے زمانے میں خیالات و نظریات میں ایک خاص طرح کی صفائی اور وضاحت کی کمی تھی۔ یہ قدرتی بات تھی کیوں کہ قطعیت اور صفائی وقت کے ساتھ ساتھ اور کافی تجربوں کے بعد آتی ہے۔ مگر اس کمی کے باوجود قومی تعلیم کے موضوع پر اس عہد کے تنازعات مستقبل کی ترقیوں کے پیش خیمے کے طور پر بہت دل چسپی کے حامل ہیں۔

ایک نکتہ جس پر تقریباً تمام قومی مفکر متفق تھے یہ تھا کہ سب نے مروجہ نظام تعلیم کو قومی نشوونما کے لیے غیر معاون بلکہ حریفانہ سمجھ کر برا کہا۔ بہرحال جب قطعی طور پر یہ طے کرنے کی بات آئی کہ نئی قومی تعلیم کیسی ہونی چاہیے تو قدرتی طور پر رایوں میں ویسا اتفاق نہیں رہا۔ مگر پھر بھی قومی تعلیم کے کچھ بنیادی اصول جلدی ہی عموماً متفقہ طور پر مان لیے گئے۔ یہ یقیناً سرکاری نظام کے کچھ مخصوص عیوب پر ردِ عمل کا اثر تھا اور جنھیں مندرجہ ذیل طریقے پر بیان کیا جا سکتا ہے۔

(الف) ہندوستانی کنٹرول: ہندوستانی قوم پرستوں نے ہندوستانی تعلیمی پالیسیوں پر برطانوی کنٹرول کی مخالفت سب مخالفتوں سے پہلے اور سب سے زیادہ کی اور اس کے بجائے ہندوستانی کنٹرول کا مطالبہ کیا۔ اس لیے قومی تعلیم کی تعریف یہ کی گئی (مسز بسنٹ کے الفاظ میں) کہ قومی تعلیم:

> وہ تعلیم ہے جس پر کنٹرول ہندوستانیوں کا ہو جس کی تشکیل ہندوستانیوں نے کی ہو اور جس کا انتظام بھی ہندوستانی کرتے ہوں۔ اس تعلیم کو اپنے سامنے

> خدمت، حکمت اور اخلاق کے ہندوستانی آدرش رکھنے چاہئیں اس میں ہندوستان کی مذہبی روح سرایت ہونی چاہیے نہ کہ مخصوص مذاہب کی لفظی توجیہہ۔ اس کی روح کشادہ، متحمل، روادار اور ہمہ گیر ہے اور تسلیم کرتی ہے کہ انسان خدا کے پاس مختلف راستوں سے پہنچ سکتا ہے اور یہ کہ تمام پیغام بر اسی کی طرف سے آئے تھے۔[1]

(ب) مادرِ وطن کی محبت کا درس، دوسرے یہ محسوس کیا گیا کہ قومی تعلیم کو مادرِ وطن کی شاندار روایات کے لیے محبت اور عقیدت پیدا کرنی چاہیے۔ جیسا کہ مسز بسنٹ نے لکھا ہے،

> قومی تعلیم کو شان دار اور قابلِ فخر حب الوطنی کے ماحول میں پروان چڑھایا جائے۔ ہندوستانی ادب، ہندوستانی تاریخ، سائنس، آرٹ سیاست، جنگ، نئی بستیاں بسانے، صنعت، تجارت اور کاروبار میں ہندوستانیوں کی کارانیوں کے مطالعے سے اس ماحول کو شیریں، تروتازہ اور جانفزا رکھا جانا چاہیے۔[2]

(ج) غلامانہ تقلید نہ ہو: تیسرے انگلستان کی نقل کرنے، انگریزی نظریات کو ہندوستان پر تھوپنے اور ہندوستانیوں کی ایک ایسی جماعت کو وجود میں لانے کی کوشش جو خون اور رنگ میں تو ہندوستانی ہو مگر باقی تمام باتوں میں انگریز، کی بڑی شدت سے مخالفت کی گئی۔ قومی رہنماؤں نے اسی لیے اس طرف توجہ دلائی کہ مغربی سائنس اور مغربی ادب کی اشاعت جیسا پرانا خیال جو ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے سامنے رکھا تھا اور جو اس وقت سے اب تک موجود تھا، اب فرسودہ ہو چکا ہے اور اسے اب بالکل بدلنا ہوگا۔ مسز بسنٹ نے لکھا کہ:

> قومی تعلیم کو ہر نکتے پر قومی مزاج سے مطابقت رکھنی چاہیے اور قومی کردار کو فروغ دینا چاہیے۔ ہندوستان کو ایک چھوٹا یا بڑا انگلستان بھی نہیں بننا ہے بلکہ اسے ایک طاقت ور ہندوستان بننا ہے۔ برطانوی

---

[1] لالہ لاجپت رائے، ادپ۔بسٹ۔ صفحہ ۲۸ و ۲۹

[2] لالہ لاجپت رائے، اوپی۔ سی آئی ٹی صفحہ ۲۸ و ۲۹

> نظریات برطانیہ کے لیے اچھے ہیں۔ ہم نہ بازگشت چاہتے ہیں اور نہ یکسانیت ہم خدا اور فطرت کی متنوع خصوصیات کو آشکارا کرنے والا قوموں کا غنائیہ چاہتے ہیں۔ کیا فطرت صرف ایک رنگ دکھاتی ہے؟ کیا درختوں، پھولوں پہاڑوں اور آسمانوں کا ایک ہی رنگ روپ ہوتا ہے؟ یکسانیت نہیں، ہم آہنگ تنوع تکمیل کی علامت ہے۔ ہندوستان کی طرف سے تمام معذرتوں اور ندامتوں سے دور، ہندوستان کے طریقوں، رواجوں اور روایتوں کی تحقیر آمیز توضیحات کے ساتھ، خود ہندوستان، ہندوستان ہے اسے تائید کی ضرورت نہیں۔ دراصل خدا نے اپنے حسن کامل کے مختلف عکسوں میں کہیں بھی ہندوستان کی قوم سے زیادہ بڑی، زیادہ نفیس کوئی اور قوم نہیں بنائی ہے[1]

بہرحال اس بیان کی یہ توجیہ نہیں ہونی چاہیے کہ بیرونی اثرات سے بالکل غیر متاثر یہاں ایک محدود قومی نقطۂ نظر پیش کرتا ہے۔ اس عہد کی سیاسی کش مکشوں کی گرماگرمی میں لوگوں نے اپنا توازن ہمیشہ برقرار نہیں رکھا۔ آزادی کی قومی جدوجہد میں ہندوستان کی تاریخ کا مطالعہ ایک غیر جانب دار تلاشِ حق کے بجائے ایک آلۂ کار بن گیا۔ ہندوستان کی اس تحقیر و تذلیل کا جواب دینے کے لیے جس کی بنیاد حکمران نسل کے نسلی غرور، یا تعصب یا یک طرفہ رائے پر تھی، قدیم ہندوستان کی جانب سے طرفہ دعوے کیے جانے لگے۔ انتہائی محدود قومیت نے اکثر اس بات پر اصرار کیا کہ ہندوستان کو مغرب سے کچھ نہیں سیکھنا ہے لیکن یہ افراط و تفریط حقیقتاً اس عہد کی سیاسی کش مکشوں کی وجہ سے تھی اور قوم پرست لیڈروں میں صحیح الدماغ مفکر اُن حدود کو جانتے تھے جن کے اندر ماضی کی توصیف وثنا کو رہنا چاہیے۔ حقیقت میں اس وقت کے قوم پرست جو کچھ کہتے تھے وہ یہ تھا کہ (i) ہندوستان کے ماضی اور اس کی روایات کی یکسر مذمت کا کوئی جواز نہیں ہے (ii) ہندوستان اپنے ماضی پر بجا طور پر فخر کرسکتا ہے (iii) بین الاقوامی تہذیب کے میدان میں ہندوستان فقیر نہیں تھا جو لیتا تو ہے مگر کچھ دے نہیں سکتا۔ وہ دوسری قوموں کے ساتھ برابر کا حصّے دار تھا۔ (iv) دوسرے ملکوں سے بہت سے مفید سبق سیکھنے کے ساتھ ساتھ خود اس کے پاس عالمی کلچر کو دینے کے لیے

---

[1] لالہ لاجپت رائے صفحہ ۲۹ اور ۳۰

اپنا انوکھا اور بیش بہا سرمایہ ہے۔ (۷) ایک قومی نظامِ تعلیم کی یہ ذمہ داری ہے کہ وہ نئے پن کے اُن رجحانات کو فروغ دے اور خود داری کے ساتھ ساتھ وہ کشادہ دلی بھی پیدا کرے جو تمام ذریعوں سے حاصل ہونے والے نئے اور مفید نظریات کو قبول کرے۔

(د) انگریزی کا تسلط ختم ہونا چاہیے: چوتھے یہ کہ قومی تعلیم نے انگریزی کے تسلط کو بھی ختم کرنا چاہا خصوصاً اس لیے کہ انگریزی زبان کے ذریعۂ تعلیم رہنے کی وجہ سے جدید ہندوستانی زبانوں کو ان کا اصلی مقام نہیں مل سکتا تھا۔ انگریزی کی سب سے کڑی مخالفت گاندھی جی نے کی۔ اتنے شروع کے زمانے میں بھی انھوں نے یہ خیال ظاہر کیا کہ ہندوستانی کو ہندوستان کی قومی زبان ہونا چاہیے اور یہ کہ تعلیم کی کسی بھی منزل پر انگریزی کو ذریعۂ تعلیم نہیں ہونا چاہیے۔ یقیناً ان کے خیالات سے بہت سے دوسرے لیڈر اتفاق نہیں کرتے تھے مگر اس معاملے میں ان کی یہ انتہاپسندی انگریزی زبان پر سرکاری اصرار کا فطری ردّ عمل تھی۔ وقت کے ساتھ ساتھ ہندوستانی رائے دوسرے لیڈروں کے مقابلے میں گاندھی جی کے نقطۂ نظر سے زیادہ متاثر ہوتی گئی۔

(ہ) پیشوں کی تعلیم پر زور دیا جانا چاہیے: پانچویں، ملک کی اقتصادی ترقی میں نئے نظامِ تعلیم کی ناکامی کی بھی بہت مذمت کی گئی اور اس کے روز افزوں اخراجات والے کردار کو بھی مطعون کیا گیا۔ اس لیے ہندوستانی رائے عامّہ نے اس بات پر اصرار کیا کہ پیشوں کی تعلیم کو قومی تعلیم میں مناسب جگہ دی جانی چاہیے اور یہ کہ اس پر ہونے والے اخراجات اتنے ہونے چاہئیں کہ متوسط ہندوستانی اسے آسانی سے برداشت کر سکے۔ بہرحال سرکاری نظام کے تحت اس عہد کے آخر تک بھی کامیابی بہت کم حاصل ہوئی اس لیے ہندوستانی رائے عامّہ نے اس بات پر اصرار شروع کر دیا کہ ایک قومی نظامِ تعلیم کو ملک کی اقتصادی ترقی پر زور دینا چاہیے اور اس ترقی کے لیے پوری مدد دینی چاہیے۔ یہ کام کن ذریعوں سے ہو اس پر قدرتی طور پر اختلافِ رائے تھا۔ کچھ لوگ مشینوں کے استعمال کے ذریعے صنعتی ترقی چاہتے تھے اور کچھ دوسرے تھے جو مذہبی اور روحانی بنیادوں پر مشین کے استعمال کی مخالفت کرتے تھے۔ تنازعہ ظاہر ہے بڑی بنیادی نوعیت کا تھا اس لیے اسی عہد میں ختم نہیں ہو سکتا تھا مگر یہ بات جاننا بہت دل چسپ ہے کہ گاندھی جی نے ۱۹۲۱ء ہی میں کچھ اصول بیان کیے جو بعد کو بنیادی تعلیم کی واردھا اسکیم ہو گئے۔

قومی تعلیم کے آدرشوں کا تعین غالباً اس کا سب سے آسان پہلو تھا کیوں کہ اس نئے تصور سے متعلق تنظیم اور عمل کے مسائل زیادہ مشکل تھے۔ قومی تعلیم دینے والے ایسے ادارے قائم کرنا تھے جو ابتدائی سے لے کر یونیورسٹی تک کی تعلیم دیتے ہوں۔ ان اداروں کے لیے استاد، خاص طور سے تربیت یافتہ استاد فراہم کرنا، نیا نصاب بنانا اور والدین کو مجبور کرنا کہ وہ اپنے بچوں کو سرکاری اسکولوں کے بجائے قومی اسکولوں میں بھیجیں۔ قومی اداروں کی دی ہوئی سندوں اور ڈپلوما کو سماج سے تسلیم کرانا، بڑے پیمانے پر ان قومی اسکولوں کو چلانے کے لیے جس بڑے سرمایہ کی ضرورت تھی اُسے سال بہ سال جمع کرنا۔ ظاہر ہے کہ یہ سب کام اُن مالی اور انسانی وسائل سے کہیں زیادہ تھے جو قومی تنظیمیں اس زمانے میں فراہم کرسکتی تھیں۔ نتیجہ یہ ہوا کہ قومی تعلیم کے سارے تجربے کو ان شروع کے برسوں میں انتہائی ناسازگار حالات کا مقابلہ کرنا پڑا۔

قومی اسکولوں کو شروع کرنے کی کوششوں کے دو بالکل الگ زمانے ہیں۔ شروعات پہلے تقسیم بنگال کے فوراً بعد کی شورش سے ہوئی۔ مظاہروں اور سیاسی جلسوں میں طالب علموں کی شرکت کو ممنوع قرار دینے کے لیے حکومت نے احکامات جاری کیے۔ ان کی وجہ سے بہت سے طالب علموں نے اسکولوں اور کالجوں کا بائیکاٹ کیا اور بہت سے دوسرے طالب علم سیاسی سرگرمیوں میں شریک ہونے کی پاداش میں نکالے گئے۔ اس طرح نقصان اٹھانے والے نوجوانوں کی تعلیم کا انتظام کرنا ایک قومی فرض سا بن گیا اور شری گروداس بنرجی کی صدارت میں بنگال میں قومی تعلیم کے فروغ کے لیے ایک سوسائٹی بنی۔ اس تحریک کو زبردست بڑھاوا ملا کیوں کہ کلکتہ کانگریس (۱۹۰۶ء) نے یہ فیصلہ کیا کہ "عوام کے لیے" وہ وقت آگیا ہے "کہ وہ سارے ملک میں لڑکوں اور لڑکیوں دونوں کے لیے قومی تعلیم کے فیصلے کو سنجیدگی کے ساتھ لیں اور ملک کی ضرورتوں کے موافق قومی انتظام کے تحت قومی خطوط پر ایک ادبی، سائنٹیفک اور ٹیکنیکی نظام تعلیم ترتیب دیں جس کا مقصد قومی مقصد کا حصول ہو۔" اس سوسائٹی کی طرف سے بہت بڑی تعداد میں قومی ہائی اسکول کھولے گئے۔ ایک وقت تھا جب بنگال میں گیارہ اور مشرقی بنگال میں اس کے چالیس اسکول چل رہے تھے۔[1] بابو ستیش چندر مکرجی کلکتہ کانگریس کے ریزولیوشن کے مطابق تعلیم کا انتظام کرنے والی سوسائٹی کے خاص رکن تھے۔ کلکتہ سے باہر

---

[1] دیکھیے کوئنکوئنیل ریویو (۱۲-۱۹۰۷ء) پیرا ۶۲۰۔

بہر حال تحریک کچھ بہت نہیں پھیلی۔ صرف ایک قابلِ ذکر ادارہ پونا کے قریب تیل گاؤں کا سماس تھ وڈیالیہ تھا۔ جلدی ہی انحطاط شروع ہوا۔ تقسیم نے جو سیاسی حرکت پیدا کی تھی ختم ہو گئی خاص طور پر اتحادِ بنگال کے بعد۔ چناں چہ ۱۹۲۰ء ہی میں لالہ لاجپت رائے اتنے مقبول قومی ہائی اسکولوں کے ختم ہونے کا ماتم کرتے نظر آتے ہیں۔ انھوں نے لکھا ہے:

> نیشنل کاؤنسل آف ایجوکیشن اب بھی موجود ہے مگر صرف نام کے لیے۔ اس کی حالت نزاع کی ہے۔ لیڈروں اور افسروں نے خود اس کا گلا گھونٹا ہے۔ سرٹی پالٹ اور سر راس بہاری گھوش نے جو کاؤنسل کے مضبوط ترین ستون تھے خود اسے سب سے بڑا دھکا پہنچایا جب انھوں نے اپنا بیش قیمت عطیہ نیشنل کاؤنسل آف ایجوکیشن کے بجائے (جس کی انھوں نے خود بنیاد رکھی تھی اور رہ نمائی کی تھی) یونیورسٹی کو عطا کیا۔[1] وہ چند پڑھے لکھے لوگ جنھوں نے مثالی ایثار دکھا کر اپنے معاشی مشاغل کو خیر باد کہا تھا اور نیشنل کالج کے طالب علموں کو پڑھاتے تھے سب منتشر ہو چکے ہیں۔ اب وہ حکومت کے امدادی اداروں میں نوکریاں تلاش کر رہے ہیں۔ کاؤنسل کے شروع کیے ہوئے نیشنل اسکولوں میں سے زیادہ تر کا شیرازہ حالات کا شکار ہو کر بکھر چکا ہے اور اس وقت تحریک ملک کی تعلیمی ترقی کے ایک ترک کردہ اور ٹوٹے ہوئے سنگ میل کے علاوہ کچھ نہیں ہے۔[2]

دوسری شورش ۲۲-۱۹۲۰ء میں ہوئی۔ پنڈت مدن موہن مالویہ جیسے پرانے مدبروں کی شدید مخالفت کے باوجود گاندھی جی نے سرکاری اسکولوں اور کالجوں کا بائیکاٹ کرنے کا پرچار شروع کیا۔ یہ ان ہی کا اصرار تھا کہ ۱۹۲۰ء میں ناگپور کانگریس کے پاس کیے ہوئے نان کوآپریشن کے ریزولیوشن میں بہت سنجیدگی کے ساتھ ہدایت کی گئی کہ،

---

[1] یہ حوالہ ۱۵ لاکھ اور ۱۲½ لاکھ روپوں کے اس عطیے کا ہے جو بالترتیب سر ترلوک ناتھ پالٹ اور سر راس بہاری گھوش نے کلکتہ یونیورسٹی کو دیا تھا۔

[2] لالہ لاجپت رائے صفحہ ۲۵ و ۲۶

"سرکار کے کنٹرول میں چلنے والے، اس کی امداد پانے والے یا خود اس کے انتظام میں چلنے والے اسکولوں اور کالجوں سے بچوں کو بتدریج اٹھایا جائے اور ان اسکولوں اور کالجوں کی جگہ پر مختلف صوبوں میں قومی اسکول اور کالج قائم کیے جائیں۔"[1]

گاندھی جی نے تین وجوہ کی بنا پر اس ریزولیوشن کی تائید کی۔ سب سے پہلی اور اہم وجہ ایک اہم سیاسی ضرورت تھی یعنی اپنے ملک کی آزادی کی خاطر لڑنے والے نوجوانوں کی ضرورت۔ ان کی ۲۱-۱۹۲۰ء کی نان کوآپریشن (ترک موالات) کی تحریک کے پیچھے اصل خیال یہی کارفرما تھا کہ سوراج ایک سال کے اندر اندر حاصل کیا جا سکتا ہے اگر عوام ان کی ہدایت پر عام طور پر عمل کریں۔ خاص طور پر سرکار کے چلائے ہوئے اداروں کا بائیکاٹ کریں اور ان اداروں کی جگہ پر خود اپنے متوازی ادارے قائم کریں۔ ان کی خواہش تھی کہ وہ مکمل تعطل پیدا کرکے حکومت کو مفلوج کر دیں۔ اس مقصد کے لیے انھوں نے عوام کو اس بات پر ابھارا کہ وہ بدیسی حکمرانوں سے عدم تعاون کے لیے ایک زبردست، مربوط اور وسیع کوشش کریں۔ ان کو توقع تھی کہ نوجوانوں کو جن میں اسکولوں اور کالجوں کے طالب علم شامل تھے اس جدوجہد میں نمایاں حصہ لینا چاہیے اور اپنی زندگی کا ایک سال قومی آزادی کے لیے قربان کر دینا چاہیے۔ دوسری بنیاد یہ تھی کہ وہ اس بات کو غیر اخلاقی اور روحانی طور پر گھٹیا سمجھتے تھے کہ نوجوان مرد اور عورتیں اپنی تعلیم کو ایک ایسی حکومت کے اداروں میں جاری رکھیں جس نے پنجاب میں اور خلافت تحریک کو دبانے کے لیے ظلم وجور کا ارتکاب کیا۔ گاندھی جی کی تائید کی آخری وجہ یہ تھی کہ انھیں اس بات کا یقین تھا کہ فوری ضرورت پڑنے پر عوام حکومت کی امداد کے بغیر متوازی ادارے خاص طور پر ثانوی اسکول اور کالج چلا سکتے ہیں۔

ملک کے نوجوانوں سے گاندھی جی کی یہ اپیل ضائع نہیں گئی۔ اس سے بہت سے دوسرے لیڈروں نے اتفاق کیا اور خاص طور پر علی برادران[2] نے۔ حقیقت تو یہ ہے کہ طالب علموں سے اسکولوں اور کالجوں کے بائیکاٹ کرنے کی اپیل، کانگریس کی عدم تعاون

---

[1] ڈاکٹر پٹابھی سیتا رمیا کی "ہسٹری آف انڈین نیشنل کانگریس" جلد اول صفحہ ۲۰۳

[2] مولانا شوکت علی اور مولانا محمد علی جوہر

یا بائیکاٹ کی تمام سابقہ اپیلوں کے مقابلے میں زیادہ موثر ثابت ہوئی۔[1] اس میدان میں سب سے پہلے آگے آنے والوں میں علی گڑھ مسلم یونیورسٹی کے طالب علم تھے۔ گاندھی جی اور علی برادران علی گڑھ گئے اور طالب علموں کو خطاب کیا۔ طالب علم بہت متاثر ہوئے اور عدم تعاون میں شریک ہونے اور حکومت کی امداد لینے سے انکار کرنے کا فیصلہ کیا۔ جوش و خروش کی اس فضا میں انھوں نے ایک تجویز پاس کی جس میں مطالبہ کیا گیا کہ قومی لائنوں پر نصابِ تعلیم کی تدوینِ نو ہونی چاہیے اور حکومت سے قطع تعلق کرکے یونیورسٹی کو قومی بنا دینا چاہیے۔ مگر افسوس ہے کہ طالب علموں کا یہ اتحاد بہت دن نہیں چل سکا۔ ان میں سے بہت سوں کو ان کے والدین نے واپس بلا لیا اور بہتوں کو ان کے خیالات تبدیل کرنے پر مجبور کیا گیا۔ یقینِ محکم رکھنے والے مجاہدوں کی ایک چھوٹی سی جماعت جس کی قیادت عظیم مولانا محمد علی جوہر کر رہے تھے بہرحال یونیورسٹی میں ٹھہری رہی اور یہ کہتی رہی کہ ان کے مطالبے کے مطابق ادارے کو کلّی طور پر قومی بنایا جائے۔ یہ جدوجہد چند ہفتے تک چلتی رہی مگر آخر میں یونیورسٹی کے حکام نے پولیس بلالی اور اس کی مدد سے ان تمام لوگوں کو یونیورسٹی سے باہر نکلوا دیا جو یونیورسٹی کو قومی بنوانے کی جدوجہد کر رہے تھے۔ اشتعال انگیزی کی تمام ترغیبات کے باوجود ان لوگوں نے نہایت خاموشی کے ساتھ، کیوں کہ تحمل اور اہنسا تحریک کے جزو تھے، یونیورسٹی کو خیرباد کہا اور تقریباً فوراً ہی علی گڑھ ہی میں ایک نئی یونیورسٹی جامعہ ملیہ اسلامیہ (نیشنل مسلم یونیورسٹی) نام کی قائم کر دی۔

جلدی ہی علی گڑھ کی شان دار قیادت کی پیروی ملک کے دوسرے حصوں نے کرنی شروع کر دی جیسا کہ ڈاکٹر پٹابھی سیتا رمیا کہتے ہیں۔

> ملک کے مختلف حصوں میں قومی یونیورسٹیاں، قومی کالج اور قومی اسکول قائم ہونا شروع ہو گئے۔ یوپی، پنجاب اور بمبئی یونیورسٹی میں طالب علموں کی تحریک اپنے شباب پر تھی۔ بنگال بھی ہاتھ پر ہاتھ رکھے بیٹھا نہیں رہا۔ کلکتے نے بھی پُرجوش مناظر دیکھے جن کی تعداد ان اٹھارہ مہینوں کی یادگار مدت میں کچھ کم نہیں تھی۔ تقریباً وسط جنوری میں دیش بندھو اور سی۔ آر۔ داس

---

[1] اس سلسلے میں ووٹ: دو تحریک (نو ووٹ کیمپن) کو مستثنیٰ قرار دیا جا سکتا ہے۔

کی اپیل پر ہزاروں طالب علموں نے کالجوں اور امتحانوں کو خیرباد کہا۔ گاندھی جی کلکتے گئے اور ۴ر فروری کو نیشنل کالج کا سنگ بنیاد رکھا۔ وہ دوسری مرتبہ پٹنہ گئے اور نیشنل کالج کھولا اور بہار ودیا پیٹھ کا افتتاح کیا۔ قومی تعلیم کو زبردست بڑھاوا ملنے کی وجہ سے اس طرح چار ماہ سے بھی کم مدت میں علی گڑھ کی نیشنل مسلم یونیورسٹی، گجرات ودیا پیٹھ، بہار ودیا پیٹھ، کاشی ودیاپیٹھ، بنگال نیشنل یونیورسٹی، تلک مہاراشٹر ودیا پیٹھ اور ایک بہت بڑی تعداد میں مختلف گریڈ کے نیشنل اسکول ملک کے تمام حصوں میں قائم ہو گئے جن میں ہزاروں طالب علم تعلیم پانے لگے۔[1]

ان قومی اداروں نے جن مشکلات اور دشواریوں کا مقابلہ کیا ان کا صرف تصور کیا جا سکتا ہے۔ تقریباً راتوں رات انھیں ایسے ادارے قائم کر کے پورے طور پر چلا دینے تھے جن کے بارے میں پہلے انھوں نے کبھی صاف طور پر سوچا بھی نہیں تھا۔ مناسب عمارتوں اور ضروری سامان کی قلت، سرمایہ کی کمی اور تربیت یافتہ کارکنوں کی کمیابی کا مسئلہ سامنے تھا مزید یہ کہ ان اداروں کے استادوں اور طالب علموں سے یہ بھی توقع کی جاتی تھی کہ وہ چھٹیوں میں اور کبھی کبھی کام کے دنوں میں بھی عوام میں اور خصوصاً دیہی علاقوں کے لوگوں میں سیاسی پروپگنڈہ بھی کریں گے۔ حکومت کی طرف سے مخالفت کا سابقہ ہر وقت تھا اور اکثر استادوں اور طالب علموں میں سے ممتاز کارکنوں کو کسی نہ کسی الزام پر گرفتار کر کے قید کر دیا جاتا تھا۔ مگر ان تمام مشکلوں اور دشواریوں کے باوجود قومی تعلیم کے اصولوں کو مرتب کر کے، قومی ضرورتوں کے مطابق متوازی نصابِ تعلیم تیار کر کے اور جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کر کے ان قومی اداروں نے زبردست خدمات انجام دیں۔ یہ کہنا کوئی مبالغہ نہ ہوگا کہ ان ہی قومی اداروں کی تجربہ گاہوں میں پہلے پہل تعلیم کی قومی تعمیرِ نو کے بنیادی اصولوں کی تشکیل ہوئی۔

افسوس کی بات ہے کہ اس تحریک کو جلدی ہی ایک دھکا لگا۔ تحریک عدم تعاون کی رفتار کچھ ہی عرصے میں دھیمی پڑ گئی اور ہنسا کے بھی کچھ واقعات ہونے لگے۔ گاندھی جی نے پوری

---

[1] ہسٹری آف انڈین نیشنل کانگریس۔ جلد اول صفحہ ۲۱۱

تحریک کو واپس لے لیا۔ ایک سال کے ۲ ا ند ر ۲ ا ند ر سوراج کا بنیادی تصور پورا نہیں ہوا۔ آزادی کے امکانات پس منظر میں چلے گئے، قدرتی طور پر لوگوں کا جوش و خروش بھی ٹھنڈا پڑنے لگا۔ قومی رہنماؤں نے بھی یہ محسوس کیا کہ طالب علموں سے ان کے سارے مستقبل کی قربانی کی توقع غلط ہوگی۔ اس لیے عدم تعاون کی سابقہ پالیسی بدلنی پڑی اور چند اعلیٰ درجے کے اداروں کو چھوڑ کر دوسرے عام اداروں کو حکومت سے دوبارہ امداد لینے کی اجازت دی گئی۔ طالب علموں کو بھی اس بات کی اجازت دی گئی کہ علاوہ ان کے جو خود اپنی ساری زندگی قومی کاموں کے لیے وقف کرنا چاہیں، تسلیم شدہ اسکولوں میں داخلہ لیں اور اپنی تعلیم مکمل کریں۔ ۱۹۲۲ء تک طوفان بالکل گزر چکا تھا۔

قومی تعلیم میں آنے والا دوسرا ہیجان، جیسا کہ مذکورہ بالا واقعات سے پتہ چلتا ہے پہلی شورش سے بنیادی طور پر مختلف تھا۔ یہ زیادہ شدید تھا اور زیادہ وسیع۔ اس میں شامل اساتذہ اور طالب علموں کی تعداد پہلے کے مقابلے میں زیادہ تھی اور تعلیم کے تعمیری افکار کی تشکیل میں اس کا بڑا حصّہ تھا۔ عدم تعاون کی تحریک ختم ہونے کے بعد بھی یہ تحریک زندہ رہی اور مفید بنیادی کام کرتی رہی۔ اس کے مقابلے میں پہلی شورش نے ایسے کوئی نشانِ راہ پیچھے نہیں چھوڑے تھے۔ یہ بات بھی یاد رکھنے کی ہے کہ اس شورش نے ایک نئی قومی قیادت پیدا کی۔

"آج صوبوں اور ضلعوں کے لیڈروں میں خاصی بڑی تعداد ان طالب علموں کی ہے جنھوں نے ۱۹۲۰ء میں عدم تعاون کیا تھا۔"[1]

اس ہیجان نے صرف قومی اداروں کے طالب علموں میں ہی نہیں بلکہ بحیثیت مجموعی سارے طالب علموں میں قومی جذبات کی ایک لہر دوڑا دی تھی یہاں تک کہ آئی۔ای۔ایس کے قدامت پسندوں ضابطہ پرستوں پر بھی خاصا اثر پڑا تھا۔ وہ بھی یہ سوچنے لگے تھے کہ ہندوستان واقعی موجودہ نظام سے مطمئن نہیں ہے اور اس لیے از سرِ نو تعمیر کی فوری ضرورت ہے ہندوستان میں تعلیمی ترقی کے پنجسالہ جائزہ ۲۲-۱۹۱۷ء میں کہا گیا تھا کہ

۱۴- مختصر یہ ہے کہ .... اس ہیجان نے یہ یقین دلا دیا ہے کہ ہمیں اپنے تعلیمی مقاصد کو از سرِ نو طے کرنے کی ضرورت ہے۔ اگر تعلیم کا کام یہ ہے

---

[1] ڈاکٹر تارا چند سیتا رمیا صفحہ ۳۱۱

کر وہ مستقبل کے شہریوں میں اپنے ماحول سے مطابقت پیدا کرنے کی صلاحیت پیدا کرے تو مواد تعلیم کو ماحول کی تبدیلیوں سے ہم آہنگ کرنے کے لیے بدلنا ہوگا۔ ہندوستان کے سیاسی اور اقتصادی حالات بدل رہے ہیں اور قومی اسکولوں کی تحریک یہ دعویٰ تو کر ہی سکتی ہے کہ اس نے تعلیمی اصلاحات کی وکالت کرنے والوں کو توانائی بخشی ہے۔

۱۷۔ **۱۸۵۵ء سے ۱۹۲۱ء تک کے زمانے پر ایک عام تبصرہ:۔** ۱۹۰۵ء سے ۱۹۲۱ء تک ہونے والے خاص خاص تعلیمی واقعات کا یہ بیان اب سارے ہندوستان کے ۱۸۵۵ء سے ۱۹۲۱ء تک کے تعلیمی واقعات کے ایک مختصر اور عام تبصرے پر ختم کیا جاسکتا ہے۔ یہ چھیاسٹھ برس ہندوستان میں جدید تعلیم کے بڑے غیر معمولی سال ہیں۔ ۱۸۵۵ء سے پہلے ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ تھے ہی نہیں۔ ۱۹۲۱ء میں تعلیم کا کنٹرول ان ہندوستانی وزیروں کے ہاتھوں میں منتقل ہوا جو ایک ایسی لیجسلیچر کے سامنے جواب دہ تھے جس کے ارکین کی بڑی اکثریت منتخب ہوئی تھی۔ بیچ کے ستر برسوں میں تعلیم کا اختیارِ کلی کسی نہ کسی نوکر شاہی کو حاصل رہا۔ یہ نوکرشاہی خواہ ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کے حکام کی ہو یا آئی سی ایس والوں کی۔ اس لیے یہ مناسب لگتا ہے کہ تعلیم میں اس نوکرشاہی کے کارناموں پر نظر ڈالی جائے اور یہ دیکھا جائے کہ صحیح معنوں میں وہ کون سا مقام تھا جہاں سے تعلیم کے ہندوستانی وزیروں کو اپنا کام کرنا تھا۔

توسیع۔ اس کی حدود و مشکلات : موجودہ باب اور اس سے ملحق تین ابواب میں جو واقعات بیان کیے گئے ہیں ان سے صاف ظاہر ہوتا ہے کہ ۱۸۵۴ء سے ۱۹۲۱ء کے درمیانی دور میں نئی تعلیم کی بہت توسیع ہوئی۔ اس لیے ۱۸۵۵ء اور ۲۲-۱۹۲۱ء کے مندرجہ ذیل اعداد و شمار کا تقابل دلچسپی سے خالی نہ ہوگا۔

	۱۸۵۵ء	۲۲-۱۹۲۱ء
۱۔ یونیورسٹیز		۱۰
۲۔ آرٹس کالج	۲۱	۱۶۵
۳۔ پیشہ ورانہ کالج (اس عنوان کے تحت ۱۸۵۵ء کے اعداد و شمار میں نارمل اسکولوں کے علاوہ دوسرے		

پیشہ ورانہ اسکول شامل ہیں)	۱۳	۶۴
۴۔ ثانوی مدرسے	۲۸۱	۷۵۳۰
۵۔ ابتدائی مدرسے	۲۸۱۰	۱۵۵۰۱۷
۶۔ مخصوص اسکول (اسپیشل)	۷	۳۳۴۴
۷۔ تسلیم شدہ اداروں کی کل تعداد	۳۱۳۲	۱۶۶۱۳۰
۸۔ تسلیم شدہ اداروں میں طالب علموں کی کل تعداد	۱۳۵۰۷۹	۷۳۹۶۵۶۰
۹۔ تعلیم پر کل اخراجات	۹۹۹۸۹۸ (روپے)	۱۷۳۵۸۸۰۹۹ (روپے)
۱۰۔ تعلیم پر سرکاری خرچ	اعداد و شمار نہیں معلوم ہیں مگر مندرجہ بالا رقم میں زیادہ حکومت ہی نے خرچ کی۔	۸۵۶۰۱۳۶۶ (روپے)

نوٹ:- ۵۵-۱۸۵۴ء کے اعداد و شمار انڈین ایجوکیشن کی رپورٹ کی عام جدول (۱-الف) سے لیے گئے ہیں۔ ۲۲-۱۹۲۱ء کے اعداد برما کو چھوڑ کر صرف برطانوی ہند سے متعلق ہیں۔

تعلیم کے ریاستی نظام کی یہ توسیع یقیناً لائقِ ستائش ہے مگر یہ بات یاد رکھنے کی ہے کہ زیرِ نظر عہد میں تعلیم کا دیسی نظام عام طور پر ختم ہو گیا۔ ہم نے پہلے باب میں دیکھا ہے کہ اس بات کی کافی شہادتیں موجود ہیں کہ ۱۹ ویں صدی کے شروع میں تقریباً ہر گاؤں میں کسی نہ کسی طرح کا کوئی نہ کوئی اسکول ضرور تھا۔ دیسی تعلیم کا یہ وسیع و عریض نظام ۲۲-۱۹۲۱ء تک تقریباً ناپید ہو گیا اور غیر تسلیم شدہ اداروں کی (اس اصطلاح میں ریاستی نظام سے باہر کے تمام وہ ادارے شامل تھے جن کے وجود کا علم نہ تھا) کی تعداد صرف ۱۶۳۲۲ رہ گئی اور ان میں طالب علموں کی تعداد محض ۴۲۲۱۶۵ تھی۔ یہی تخفیف تھی جس کی وجہ سے ایڈم کے دیے ہوئے خواندگی کے فی صد تناسب، ۲۲-۱۹۲۱ء سے کچھ بہت زیادہ مختلف نہیں ہیں۔ مثال کے طور پر اگلے صفحے پر دیے ہوئے اعداد و شمار دیکھیے:

	ایڈم کے اعداد و شمار (یہ اعداد و شمار اس کے چھتاؤں کے تفصیلی معاملوں سے لیے گئے ہیں حوالہ باب اوّل	۱۹۲۱-۲۲ء برطانوی ہند (یہ استثنائے بالا) کی صورت حال
(الف) تعلیم و تدریس کے مراکز یعنی سرکاری اور گھریلو (ایڈم) اور تسلیم شدہ اور غیر تسلیم شدہ اسکول (ڈیپارٹمنٹل رپورٹ) میں	۲۲۱۰	۱۸۲۷۵۲
	۲۲۵ = ۱ فرد	۱۲۸۰ = ۱ فرد
(ب) تعلیم حاصل کرنے والے طالب علموں کی تعداد	۶۷۸۶	۷۸۱۸۷۲۵
(ج) کل آبادی کے لحاظ سے تعلیم حاصل کرنے والوں کا فی صد تناسب (یہ تقریباً ۱۵ فی صد ہونا چاہیے۔)	۱٫۴	۳٫۳
(د) پندرہ برس سے اوپر کے خواندہ بالغوں کی تعداد[1] (ایڈم نے چودہ برس سے اوپر کے خواندہ بالغوں کی تعداد دی ہے)	۲۱۹۱۱	۱۲۳۴۶۰۱۶۰
(ہ) کل آبادی میں خواندہ بالغوں کا فی صد تناسب	۴٫۴	۵٫۲

ایڈم کے اعداد و شمار صحیح تصویر پیش نہیں کرتے کیوں کہ اس کے زمانے میں تعلیم میں انحطاط آیا ہوا تھا۔ جن علاقوں کا جائزہ ایڈم نے لیا وہ بہت دنوں تک تاراج کا شکار رہے اور اغلب یہ ہے کہ ہندوستان کے دوسرے علاقوں کے مقابلے میں جہاں کم و بیش مستحکم حکومتیں تھیں، زیادہ پس ماندہ تھے۔ اگر ایڈم کے دیئے ہوئے اعداد و شمار کی کمیوں کا کچھ لحاظ رکھا جائے تو یہ بات صاف نظر آئے گی کہ ہندوستان کی تعلیمی حالت ۲۲-۱۹۲۱ء میں، ۲۲-۱۸۲۱ء کے مقابلے میں کچھ بہت زیادہ مختلف

[1] اجمیر میرواڑا (MERWARA) انڈمان اور نکوبار۔ برطانوی بلوچستان، کرگ اور دہلی جس کے اعداد و شمار نہیں ملتے ہیں کو چھوڑ کر یہ اعداد و شمار سارے برطانوی ہند کے ہیں۔

نہیں تھی، خاص طور پر اگر ہم ان کاموں کا بھی خیال کریں جن کی اس وقت تک تکمیل نہیں ہوئی تھی اس لیے جدید نظام تعلیم کی کامیابیاں تعداد کے لحاظ سے کچھ بہت زیادہ اہم نہیں تھیں۔ ۱۹ویں صدی کے شروع میں جب حکومت نے تعلیم عامہ کی ذمہ داری قبول نہیں کی تھی، تعلیم آبادی کی ایک چھوٹی سی اقلیت تک محدود تھی اور بہت بڑی اکثریت جس میں عورتیں تقریباً ساری شامل تھیں نہ پڑھ سکتی تھی اور نہ لکھ سکتی تھی ۲۲-۱۹۲۱ء میں بھی صورتِ حال میں کوئی بنیادی تبدیلی نہیں ہوئی تعلیم اب بھی ایک چھوٹی سی اقلیت تک محدود تھی۔ خواندگی کا فی صد تناسب ہندوستان میں ۱۹۲۱ء میں بھی کم ہی رہا اور عوام کی بڑی اکثریت اب بھی تعلیمی نظام سے باہر تھی۔ یہ بات یقیناً صحیح ہے کہ کچھ اہم ترقیاں بھی ہوئی تھیں مثلاً عورتوں کی تعلیم کی طرف سے عوام کے رویہ میں بتدریج تبدیلی آگئی تھی اور اب تعلیمی اداروں میں عورتیں روز افزوں تعداد میں داخل ہو رہی تھیں، اسی طرح سماج کے نسبتاً کم ترقی یافتہ طبقوں کے لوگوں میں ایک بیداری پیدا ہو رہی تھی اور اب تعلیمی اداروں میں اِن طبقوں کے بچے اتنی بڑی تعداد میں داخل ہو رہے تھے جتنے کہ پہلے سو برسوں میں نہیں ہوئے تھے۔ مگر ان کامیابیوں کی اہمیت کو گھٹائے بغیر یہ کہا جاسکتا ہے کہ ۲۲-۱۹۲۱ء میں تعلیم کا پھیلاؤ ۳۸-۱۸۳۵ء سے کچھ زیادہ وسیع نہیں تھا۔ اکثر لوگ تو اس صورتِ حال کو مایوس کن سمجھتے تھے کیونکہ یہ سرکاری اسکولوں کی زبردست ترقی کے باوجود تھی۔

(ب) **تعداد میں ناکافی توسیع کے اسباب**: اس لیے ۲۲-۱۹۲۱ء میں تعلیم کی حیثیت ایک طرح سے بڑی متضاد سی تھی۔ ایک طرف ریاستی نظامِ تعلیم کی خاص توسیع اور حکومت کے فنڈ میں سے ہونے والے اخراجات میں اضافہ خصوصی توجہ کا مستحق ہے۔ یہ اخراجات ۱۸۲۱ء میں ایک لاکھ روپے تھے اور ۱۹۲۱ء میں ۹۰۲ لاکھ ہو گئے تھے۔ دوسری طرف اسکولوں میں داخل ہونے والوں کی تعداد میں اضافے اور اخراجات کے اضافے میں تناسب نہیں تھا۔ نہ ہی طالبعلموں کی تعداد میں اضافے اور خواندگی کے فی صد میں کوئی نسبت تھی۔ یہ بات سمجھنا مشکل نہیں ہے کہ صورتِ حال کے اس تضاد کی وضاحت ماہرینِ تعلیم کو کرنا تھی۔

مفکرین کی ایک جماعت صورتِ حال کی وضاحت مسئلے کی فطری دشواریوں اور تعلیمی نظام کے اندر تضیع اور بے اثری کی بنا پر کرتی تھی۔ اس جماعت کے مطابق تعلیم عامہ کی سست رفتار ترقی کے اسباب یہ تھے:۔

(۱) آبادی میں زبردست اضافہ

(ii) اونچی شرح پیدائش جس نے ان لوگوں کی تعداد میں لاکھوں کا اضافہ کردیا جنھیں تعلیم دینی تھی۔
(iii) اونچی شرح اموات جس نے اسکولوں سے نکلے ہوئے خواندہ افراد میں بہت کمی کردی۔
(iv) اموات "جمود" اور قبل از وقت اسکول چھوڑنے کی وجہ سے "تضییع" اور اسی وجہ سے اسکولوں میں داخل ہونے والے بچوں کی تعداد میں بہت چھوٹی سی اقلیت کا "خواندگی" حاصل کرسکنا۔
(v) خواندگی کو برقرار رکھنے کے لیے مناسب ماحول نہ ہونے کی وجہ سے خواندہ لوگوں کا پھر ناخواندہ ہوجانا۔
(vi) مسئلے کی فطری دشواریاں، جیسے آبادی کے منتشر مرکز، افلاس، عوام کی بے حسی، نسلوں، ذاتوں زبانوں وغیرہ کی بہتات۔

منکرین کے دوسرے گروہ نے نہ تو مسئلے کی فطری دشواریوں کو گھٹا کر دیکھا اور نہ ہی تکمیل پائے ہوئے کاموں کی قدر وقیمت کو کم سمجھا مگر اس کی رائے تھی کہ تعلیم عامّہ کی سست ترقی کی وجہ مذکورہ دشواریاں اور کمیاں نہیں بلکہ مندرجہ ذیل اسباب تھے:

(i) دیسی نظام تعلیم کا تقریباً مکمل خاتمہ
(ii) سرمائے کی کمی۔
(iii) کالج اور ثانوی تعلیم کے فروغ پر زور جس کی وجہ سے مالی بنیادوں پر لازمی طور پر ابتدائی تعلیم کی طرف سے بے توجہی رہی۔
(iv) ڈیپارٹمنٹ کے مہنگے اداروں پر زیادہ توجہ بہ نسبت نجی اداروں کے جو تعلیمی توسیع کے کام میں بہت کم صرفے پر حکومت کا ہاتھ بٹا سکتے تھے
(v) تعداد کے مقابلے میں معیار پر زیادہ زور خصوصاً ابتدائی تعلیم کے معاملے میں
(vi) جدید ہندوستانی زبانوں کی طرف سے بے توجہی
(vii) انگریزی کو ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کرنا
(viii) لازمی ابتدائی تعلیم کا نہ ہونا۔

ظاہر ہے کہ ان دونوں مکاتیب خیال میں اختلافات بنیادی قسم کے تھے اور اس لیے قدرتی طور پر اصلاح کے لیے ایک جماعت کی پیش کی ہوئی تجاویز دوسری جماعت کی تجویزوں سے بالکل مختلف تھیں۔ گیارھویں باب میں آپ یہ دیکھیں گے کہ اگلے عہد میں ابتدائی تعلیم کی تاریخ کا خاص

محور ان ہی مخالف خیالات رکھنے والی جماعتوں کی کشمکش میں رہا۔

(ج) تعلیم کے معیار کو اعلیٰ بنانے میں سیاسی نظام کی کامیابیاں: اس لیے نئے نظام کی خاص کامیابیاں وسعت سے زیادہ معیار کی تھیں۔ اس نے ابتدائی اور اعلیٰ دونوں قسم کے دیسی اداروں کو ایک نئے اور نسبتاً زیادہ مستعد نظام تعلیم سے بدل دیا۔ یہ فرق ابتدائی منزل پر کچھ بہت نمایاں نہیں ہے حالاں کہ بعض پہلوؤں سے جدید ابتدائی اسکولوں میں یقیناً مثبت تبدیلیاں نظر آتی ہیں۔ مثلاً ان کا نصاب زیادہ وسیع اور زیادہ لبرل ہے، طریقہ ہائے تعلیم بہتر اور زیادہ جدید ہیں، چھپی ہوئی کتابوں کا استعمال یقیناً ایک قابل قدر بات ہے۔ اساتذہ دیسی اسکولوں کے استادوں کے مقابلے میں بحیثیت مجموعی زیادہ لائق ہیں۔ دوسری طرف یہ شکایت کی جاتی ہے کہ جدید ابتدائی اسکول میں دیسی اسکولوں والی لچک نہیں رہ گئی ہے اور یہ کہ یہ اسکول دیہی آبادی کی ضرورتوں سے اتنی اچھی طرح مربوط نہیں ہیں جتنی اچھی طرح دیسی نظام تعلیم تھا۔ بہرحال اب اس میں کسی شک وشبہے کی گنجائش نہیں ہے کہ ایک طرف جدید ثانوی اسکولوں، کالجوں اور یونیورسٹیوں اور دوسری طرف ٹولز (TOLS) پاٹھ شالاؤں اور مدرسوں کے درمیان زمین آسمان کا فرق ملتا ہے۔ اعلیٰ تعلیم کا دیسی نظام ازمنہ وسطیٰ کی ایک یادگار تھا، اس پر مذہب کا تسلط تھا، یہ کُل آبادی کی ایک چھوٹی سی اقلیت تک محدود تھا اور سائنس کی جدید ترقیوں سے بالکل نابلد۔ ایسے نظام کو رد کرکے اس کی جگہ پر ایک ایسے نظام کو لانا جس کا مقصد مغربی علم وسائنس کی ترویج واشاعت تھا، ایک بڑا کارنامہ ہے۔ یہ صحیح ہے کہ اس نئے نظام کے شروع کے زمانے میں رجحان دوسری طرف زیادہ تھا۔ علوم شرقیہ پر نفرت وعتاب کی بوچھار ناجائز حد تک تھی اور اسی طرح مغربی تہذیب وتمدن کی ناحق توصیف وتحسین تھی۔ مگر یہ زیادتیاں قومی جذبات کی بیداری اور ہندوستانی یونیورسٹیوں میں مشرقی کلاسیکی زبانوں کے معقول اور سائنٹفک مطالعے کے آغاز کے بعد ختم ہوگئیں۔ بحیثیت مجموعی نئے نظام تعلیم نے ہندوستان کے قومی ذہن کو زبردست تحریک بخشی، اس نے بہت سے اُن بندھنوں کو توڑ کر جو سماج کی ترقی کی راہ میں رکاوٹ تھے قومی زندگی کے ہر شعبے میں زبردست نشاۃ ثانیہ کا آغاز کیا۔

یہ بات بہرحال یاد رکھنی چاہیے کہ معیار کے معاملے میں اتنی بڑی کامیابیاں بھی بہرحال اپنے نقائص رکھتی تھیں مثلاً جو تعلیم دی جاتی تھی وہ بڑی ادبی سی ہوتی تھی اور یہ تعلیم کلرکی اور مدرسی کے علاوہ شاید ہی کسی کام کے لیے تیار کرتی ہو۔ پیشوں کی تعلیم کی ترقی نہیں ہوئی تھی اور نصاب تعلیم پر امتحان

کا ایک سخت نظام مسلط تھا اور ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کا استعمال تحصیل علم میں رکاوٹ بنا ہوا تھا۔

۱۸۔ تعلیم کی ہندوستانی کنٹرول میں منتقلی: یہی وہ موقع تھا جب ۱۹۱۹ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ میں لکھی ہوئی اصلاحات نافذ ہوئیں اور (کچھ تحفظات کے ساتھ) ڈیپارٹمنٹ آف ایجوکیشن ہندوستانی وزیروں کے کنٹرول میں دیا گیا۔

ڈیپارٹمنٹ آف ایجوکیشن کو ہندوستانیوں کے کنٹرول میں دینے پر جو کش مکش پیدا ہوئی وہ ہمارے لیے کچھ دل چسپی رکھتی ہے۔ اس وقت کے سکریٹری آف اسٹیٹ مسٹر مونٹاگو اور گورنر جنرل لارڈ چیمسفورڈ کی مشترکہ رپورٹ کی بنیاد پر ۱۹۱۹ء کی اصلاحات مرتب کی گئیں۔ اس رپورٹ نے کہا کہ

> "اپنا اصول یہ ہونا چاہیے کہ منتقلی کی فہرست میں ان تمام شعبوں کو شامل کیا جائے جو مقامی معلومات اور سماجی خدمات کے زیادہ سے زیادہ مواقع فراہم کریں۔ ان شعبوں کو شامل کیا جائے جن میں خود ہندوستانیوں نے اپنی دلچسپیوں کا اظہار کیا ہو۔ اس فہرست میں وہ شعبے ہوں جن میں اگر غلطیاں ہوں تو وہ ایسی نہ ہوں جن کا تدارک نہ ہو سکے اور وہ شعبے ہوں جن کو فروغ دینے کی شدید ضرورت ہے۔"[1]

اس اصول کی پیروی میں یہ توقع قدرتی تھی کہ تعلیم کو ایک ٹرانسفرڈ (منتقل شدہ) موضوع سمجھا جائے مگر یہ بات دل چسپ ہے کہ تعلیم کے سارے کنٹرول کو ہندوستانیوں کے حوالے کرنے کی کافی مخالفت ہوئی اور اس سلسلے میں بہت سی دشواریاں پیش کی گئیں۔ اینگلو انڈین اور یورپین لوگوں نے خواہ مخواہ اس خوف کا اظہار کیا کہ ان کے مفادات ہندوستانی وزیروں کے ہاتھوں میں محفوظ نہیں رہیں گے اس لیے انھوں نے مطالبہ کیا کہ اینگلو انڈین اور یورپین ایجوکیشن مرکزی یا ریزرو موضوع تصور کیا جانا چاہیے۔ صوبائی حکومتوں کی رائیں بہت الگ الگ تھیں حکومت بنگال کالج کی تعلیم اور یورپین تعلیم کو ریزرو موضوع رکھوانا چاہتی تھی، صوبہ ہائے متحدہ کی حکومت نے ساری تعلیم کو منتقل موضوع سمجھے جانے کی سفارش کی حالاں کہ سرکاری کمیشن نے کہا تھا کہ حکومت اپنی رائے میں متفق نہیں ہے۔ پنجاب گورنمنٹ نے اعلیٰ تعلیم کے بارے میں اپنی رائے محفوظ رکھی۔ بہار اور اڑیسہ کی حکومت نے ثانوی، کالج اور تکنیکی تعلیم کی منتقلی کی سختی سے مخالفت کی۔ حکومتِ مدراس نے بحیثیت مجموعی ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ کی منتقلی ہی سے اختلاف کیا اور حکومتِ ہند

---

[1] مونٹگو۔ چیمسفورڈ رپورٹ۔ پیرا ۲۳۸

نے اجمالی طور پر بنگال کی رائے سے اتفاق کیا۔ مگر اسے ملک کی خوش قسمتی کہیے کہ بہرحال بہتر مشورے کارگر رہے اور ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ بحیثیت مجموعی مندرجہ ذیل تفصیلات کے ساتھ ہندوستانی وزیروں کے حوالے کیا گیا۔

۱۔ بنارس ہندو یونیورسٹی اور ایسی دوسری نئی یونیورسٹیاں جنھیں گورنر جنرل ان کاؤنسل کل ہند یونیورسٹیاں قرار دیں وہ اس بنیاد پر الگ رہیں گی کہ ان اداروں کی ایک کُل ہند حیثیت ہے اور بہتر ہوگا کہ ان کا تعلق براہِ راست خود حکومتِ ہند سے رہے۔

۲۔ ہندوستانی رجواڑوں کے کالج اور وہ ادارے جنھیں گورنر جنرل ان کاؤنسل ہز مجسٹی کی فوجوں دوسرے سرکاری ملازموں اور ان کے بچوں کے لیے چلاتے ہیں اس بنیاد پر الگ رہیں گے کہ انھیں حکومتِ ہند کے براہِ راست کنٹرول میں رہنا چاہیے۔

۳۔ اینگلو انڈین اور یورپین لوگوں کی تعلیم کو ایک صوبائی مگر محفوظ موضوع سمجھا گیا۔

اس خیال سے کہ حکومتِ ہند کلکتہ یونیورسٹی کمیشن کی رپورٹ پر مناسب عمل کر سکے مندرجہ ذیل موضوعات پر قانون بنانے کا حق مرکزی لیجسلیچر کے لیے محفوظ کر دیا گیا۔

(الف) نئی یونیورسٹیوں کے کاموں، ان کے آئین اور ان کے قیام سے متعلق مسائل

(ب) اپنے صوبے سے باہر کسی یونیورسٹی کے دائرے عمل پر اثر انداز ہونے والے معاملات

(ج) کلکتہ یونیورسٹی اور بنگال میں ثانوی تعلیم کی تنظیم نو سے متعلق معاملات (اصلاحات کے نفاذ کے بعد صرف پانچ برس کی مدت کے لیے)

یہ بات بہ آسانی دیکھی جا سکتی ہے کہ ان احکامات نے تعلیم کو

"جزوی طور پر کُل ہند، جزوی طور پر محفوظ، کچھ محدود طریقہ پر منتقل شدہ اور کچھ غیر محدود طور پر منتقل شدہ"[1]

بنا کر ایک عجیب صورتِ حال پیدا کر دی۔ مذکورہ بالا متضاد اور مختلف رایوں کے مابین قابلِ عمل مصالحت ہونے میں جو دشواری پیش آئی ہوگی اس کا اندازہ آسانی سے لگایا جا سکتا ہے۔

ہندوستانی کنٹرول میں تعلیم کی اس منتقلی سے ہندوستان میں جدید تعلیم کی تاریخ کا پانچواں عہد شروع ہوتا ہے۔ اس عہد کے خاص خاص واقعات کی تفصیلات اگلے باب میں زیرِ بحث آئیں گی۔

---

[1] پیرا ۹۳

نواں باب

تعلیم ۔ دوعملی کے تحت

(۱۹۲۱ —— ۱۹۳۷ء)

۱۹۱۹ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کی رو سے جس آئین کا نفاذ ہوا وہ دوعملی یا دوعملی راج کے نام سے مشہور ہے۔ اس طریقہ کار کے تحت صوبائی حکومت کے کام دو حصوں میں تقسیم کر دیے گئے تھے، محفوظ (ریزروڈ) شعبے اور قابل انتقال (ٹرانسفرڈ) شعبے۔ گورنر جو صوبائی حکومت کا افسر اعلیٰ ہوتا تھا کچھ ایگزیکیٹو کاؤنسلروں کی مدد سے محفوظ شعبوں کا انتظام کرتا تھا اور ان شعبوں کے معقول نظم و نسق کے لیے سکریٹری آف اسٹیٹ برائے امور ہند کے سامنے (حکومت ہند کے واسطے سے) جواب دہ ہوتا تھا۔ دوسری طرف اس سے یہ توقع کی جاتی تھی کہ وہ کچھ وزیروں کے تعاون سے منتقل شعبوں کا انتظام بھی کرے گا۔ یہ وزیر سکریٹری آف اسٹیٹ کے سامنے نہیں بلکہ ایک صوبائی لیجسلیچر کے سامنے جواب دہ ہوتے تھے جس کے اراکین کی ایک بڑی اکثریت منتخب کی ہوئی ہوتی تھی۔ صوبائی ایگزیکیٹو کی دو حصوں میں اس تقسیم کی وجہ سے ہی اس نظام کا نام دوعملی پڑا۔ اور سیاسی آئین کی یہی غیر معمولی شکل تھی جس کے تحت ہندوستانیوں کو پہلی بار شعبہ تعلیم کا کنٹرول حاصل ہوا۔ اس آئینی مشینری کے حسن و قبح کی چھان بین کرنا اس کتاب کے دائرہ عمل سے باہر ہے مگر اس کی کچھ خصوصیات کا مندرجہ ذیل ذکر اُن دشواریوں پر ضرور روشنی ڈالے گا جن میں رہ کر ہندوستانی وزیروں کو کام کرنا پڑتا تھا۔

۲۔ **مالی انتظامات** :- ہندوستانی وزیروں کے سامنے سب سے بڑی رکاوٹ مالی تھی۔ اس لیے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ ۱۹۱۹ء کے تجویز کیے ہوئے مالیاتی انتظامات کا غائر مطالعہ کیا جانا چاہیے۔ اس تاریخ سے قبل ہندوستان کا سارا ریونیو (مالیہ) تین حصوں میں بانٹا جاتا تھا

مرکزی، صوبائی اور منقسم۔ کسٹم، ریلوے، پوسٹ اینڈ ٹیلی گراف جیسے ریونیو کے ذرائع مرکزی تھے یعنی ان کا تعلق حکومت ہند سے تھا۔ ریونیو کے دوسرے ذرائع جیسے جنگلات وغیرہ خالص صوبائی تھے۔ ریونیو کے کچھ دوسرے ذرائع تھے جو منقسم سمجھے جاتے تھے اور ان کی کل آمدنی ایک مقررہ تناسب کے ساتھ حکومت ہند اور متعلقہ صوبائی حکومتیں آپس میں بانٹ لیتی تھیں۔

ان منقسم ذریعوں کو جن میں آراضی لگان، انکم ٹیکس، اکسائز، ڈاک کے ٹکٹ اور آب پاشی کے ذرائع شامل تھے ۱۹۱۹ء کی ان اصلاحات نے ختم کر دیا اور صوبائی حکومتوں کے ریونیو کے درمیان ایک واضح حد فاصل قائم کر دی۔ ان اسباب کی بنا پر جن کا تذکرہ اس کتاب کے دائرۂ عمل میں نہیں آتا، یہ طے کیا گیا کہ انکم ٹیکس کو چھوڑ کر باقی ان تمام وسائل کو صوبائی مالیے میں شمار کیا جائے۔ اس کی وجہ سے مرکزی حکومت کی آمدنی میں زبردست کمی آگئی اس لیے یہ تجویز پیش کی گئی کہ صوبائی حکومتیں مرکزی حکومت کو اس وقت تک کچھ سالانہ امداد دیتی رہیں جب تک کہ وہ خود اپنے بجٹ کو ٹھیک نہ کر لے۔ مرکزی حکومت کو صوبائی حکومتوں کی اس امداد کی ادائیگی ان کے مالیے کی ذمہ داری قرار دی گئی اور باقی ماندہ رقم صوبائی شعبوں، محفوظ اور منتقل دونوں پر صرف کرنے کے لیے دی گئی۔

اندرون صوبہ ان رقوم کی تقسیم کو کیسے طے کیا جائے اس بات پر شدید کشمکش پیدا ہوئی۔ ایک نقطۂ نظر یہ تھا کہ ایگزیکٹو کاؤنسلرز جو محفوظ شعبوں کے ذمہ دار ہیں اور وزیر جن کے ذمے منتقل شعبے ہیں دونوں، گورنر کی صدارت میں مل کر بیٹھیں اور ہر ایک کی ضرورت کے مطابق تمام صوبائی شعبوں کے لیے رقوم طے کریں۔ یہ نظام مشترک مالیے کے نام سے مشہور ہوا۔ اس نقطۂ نظر کے مخالفین ایک دوسرے طریقہ کار کی وکالت کرتے تھے جس کی رو سے صوبائی آمدنی کو حکومت کے دو الگ الگ حصوں میں بانٹا جاتا اور اگر موجودہ وسائل ناکافی ثابت ہوتے تو ہر نصف حصہ مزید ٹیکس کے طریقے تجویز کر سکتا تھا۔ یہ اسکیم منقسم مالیے کے نام سے موسوم ہوئی۔ آخر کار اول الذکر نقطۂ نظر قائم رہا اور مشترک مالیے کا طریقہ اپنایا گیا۔ جیسا کہ بعد کے واقعات سے ظاہر ہوا، مالی انتظامات کے اس طریقے نے منتقل شعبوں کی عام طور پر اور تعلیم کے مقاصد کی خاص طور پر کچھ بہت زیادہ امداد نہیں کی۔ ایک معقول رقم حکومت ہند کو دینے کی وجہ سے صوبائی حکومتوں کے مالیات پر بہت ناموافق

اثرات پڑے۔ بمبئی جیسے صنعتی صوبے میں جہاں انکم ٹیکس ایک بڑی آمدنی اور روز افزوں بہتر ہونے والی آمدنی کا ذریعہ تھا۔ انکم ٹیکس کے مرکزی بنا دینے کی وجہ سے صوبائی مالیات کو بہت دھکا پہنچا۔ مالیات ایک محفوظ موضوع تھا اور اس پر کوئی ایگزیکٹو کا ڈنسلر فائز ہوتا تھا۔ یہ اور ایسے ہی دوسرے اسباب تھے جن کی بناء پر ہندوستانی وزراء وہ سرمایہ حاصل نہیں کرسکے جو تعلیم کی بڑے پیمانے پر توسیع اور اس کی تنظیم نو کے لیے ضروری تھا۔

۳۔ ملازمتوں (سروسز) پر کنٹرول :۔ ایڈمنسٹریشن کی اس دوعملی کی ایک اور خصوصیت وہ محدود اختیار تھا جو ملک کی تعلیمی ملازمتوں کے معاملے میں ہندوستانی وزراء کو حاصل تھا۔ ۱۹۲۱ء میں شعبۂ تعلیم کے اکثر اہم عہدوں پر انڈین ایجوکیشنل سروس کے لوگ فائز تھے اور زیر تبصرہ عہد کے زیادہ حصے میں یہی لوگ ان عہدوں پر قائم رہے۔ تعلیم کے ہندوستانی کنٹرول میں منتقل ہونے کے وقت بہت سے سوالوں میں سے ایک سوال انڈین ایجوکیشنل سروس کے اراکین کے حقوق اور مراعات کو بھی اٹھایا گیا تھا اور یہ ایک بہت گرما گرم بحث کا موضوع بنا ہوا تھا۔ آخر کار (۲۴-۱۹۲۳ء) رائل کمیشن آف سپیریر سول سروس ان انڈیا لی کمیشن) کی سفارشات کی بنیاد پر فیصلے کیے گئے۔ ان فیصلوں کا خلاصہ مندرجہ ذیل ہے :۔

> (الف) لی کمیشن نے یہ اصول مانا کہ ایک شعبے کے ایڈمنسٹریشن کا اختیار جس کے پاس ہو اس کے پاس اس شعبے کی آسامیوں کو اپنی رائے اور خواہش کے مطابق تنظیم دینے کا بھی اختیار ہونا چاہیئے اور یہ کہ اسے ان آسامیوں پر تقررات کرنے اور کنٹرول میں رکھنے کا بھی مکمل اختیار رہنا چاہیئے، مقامی حکومتوں کی ضرورتوں کے پیش منتقل شعبوں کی کل ہند سروسز میں مزید کوئی بھرتی نہیں ہونی چاہیئے۔ ایڈمنسٹریشن کی ان شاخوں کے لیے جس عملی کی ضرورت ہو آئندہ سے اس کی بھرتی مقامی حکومتوں کو کرنی چاہیئے[1]

حکومت نے ان سفارشات کو مان لیا اور ۱۹۲۴ء سے انڈین ایجوکیشنل سروسز میں بھرتی بند ہوگئی۔

---

[1] "کوئنکیونل ریویو آف دی پروگرس آف ایجوکیشن ان انڈیا" ۲۷-۱۹۲۲ء جلد ا صفحہ ۳۹

(ب) انڈین ایجوکیشنل سروسز کے لوگوں کے موجودہ حقوق و مراعات کی ضمانت دی گئی۔ اس ضمانت میں مندرجہ ذیل باتیں شامل تھیں۔ (ا) پہلے جو جگہیں آئی۔ ای۔ ایس والوں کے لیے مخصوص تھیں وہ اس وقت تک صوبائی افسروں سے پُر نہیں کی جائیں گی جب تک اس عہدے پر کام کرنے کے لائق اور حقدار آئی۔ ای۔ ایس کے لوگ موجود ہیں، خواہ ان کی تعداد کتنی ہی کم کیوں نہ ہو۔ (اا) سکریٹری آف اسٹیٹ اِن کاؤنسل کے علاوہ کوئی دوسرا، کسی آئی۔ ای۔ ایس افسر کو اس کی جگہ سے الگ نہیں کرسکتا (ااا) نظم و ضبط کے کسی اہم معاملے میں اگر کسی آئی۔ ای۔ ایس افسر کے ساتھ کوئی غلط سلوک ہوا ہے تو اسے سکریٹری آف اسٹیٹ ان کونسل کے سامنے اپیل کرنے کا حق تھا۔ (iv) گورنر کے ذاتی ایما کے بغیر اس کی تنخواہ میں تخفیف یا ملامت و نکوہش تادیب کا کوئی حکم منظور نہیں کیا جا سکتا۔ (v) اس کی تنخواہ اس کی پنشن یا اس کے متعلقین کو ادا ہونے والی رقوم کسی ہندوستانی لیجسلیچر کی رائے کی طابع نہیں تھیں۔ (vi) اس اجازت کی بھی گنجائش تھی کہ کل ہند سروسز کے وہ لوگ جو اس مدت کے پورا ہونے سے پہلے ملازمت چھوڑنا چاہیں جو عام حالات میں پنشن پر ریٹائر ہونے کے لیے ضروری ہے۔ ملازمت سے الگ ہو سکیں اور ایسے حالات میں ان کی پنشن کے بارے میں ہمدردانہ غور ہو۔

(ج) کام کے بدلے ہوئے حالات اور اخراجات زندگی میں اضافہ ہو جانے کی وجہ سے آئی۔ ای۔ ایس کے یوروپین اراکین کو کچھ مخصوص رعائتیں دی گئیں۔

اصلاحات کے تحت آئی۔ ای۔ ایس کی حیثیت خاصی مبہم ہو گئی تھی، اس لیے اس نے دونوں طرف خاصی بدمزگی پیدا کی۔ دستیاب شہادتیں اتنی متضاد ہیں کہ یہ بتانا کسی حد تک مشکل ہے کہ یہ نظام عملی طور پر حقیقتاً کیسا رہا۔ ایک طرف یہ الزام لگایا جاتا تھا کہ انڈین ایجوکیشن سروس کے افسران تنظیم نو کے بارے میں غیر سرکاری ہندوستانیوں کے حالات پر غور نہیں کرتے تھے اور نا کسی ایسی پالیسی پر عمل مشکل تھا جس سے چیف ایگزیکٹیو افسر ہمدردی نہ رکھتے ہوں۔ اور یہ کہ آئی۔ ای۔ ایس کے لوگوں کو یہ مراعات دینا ہندوستانی وزیروں کی ان ذمہ داریوں کو گھٹانا تھا جن کے لیے وہ اپنی لیجسلیچر کے سامنے جواب دہ تھے، دوسری طرف افسران پالیسی میں بار بار تبدیلی اور ایڈمنسٹریشن کے روزمرّہ کے کاموں میں مداخلت کی شکایت کرتے تھے۔ اس موضوع پر کوئی عام رائے دینا ممکن نہیں ہے کیونکہ صورت حال صوبے صوبے میں مختلف تھی اور حالات کا بڑی حد تک انحصار متعلقہ فریقوں کے شخصی تعلقات پر تھا۔ مگر بحیثیت مجموعی یہ نتیجہ اخذ کیا جا سکتا ہے کہ تجربہ کچھ بہت کامیاب نہیں ہوا اور وزیروں اور انتظامیہ کے درمیان ہم آہنگی کی ضرورت شدت سے محسوس ہوتی رہی۔ مسئلے کی اہمیت

بہرحال جلدی ہی ختم ہوگئی کیونکہ آئی۔ ای۔ ایس میں یورپین عنصر ۱۹۳۶-۳۷ء تک عملی طور پر ختم ہو گیا۔

(۴) مرکز کی دلچسپی اور امداد کا فقدان :۔ اس دوعملی کا چوتھا پہلو جس نے تعلیم کی توسیع وترقی کی راہ میں مشکلات پیدا کیں وہ تھا مرکزی حکومت کی طرف سے ملنے والی مالی امداد کا اچانک بند ہوجانا۔ ۱۹۱۲ء اور ۱۹۱۸ء کے درمیان مرکزی حکومت کی طرف سے تعلیم کے لیے دی جانے والی ان بڑی امدادوں کا حوالہ دیا جاچکا ہے جن کی وجہ سے تعلیم میں زبردست توسیع وترقی ہوئی تھی ۔ ایسی امدادوں کو اس نے میں بھی جاری رہنا چاہیئے تھا مگر بدقسمتی سے دوعملی کے تحت مالیاتی انتظامات نے اسے ناممکن بنا دیا۔ جیسا کہ سیکشن نمبر ۴ میں دکھایا جاچکا ہے۔ مرکزی حکومت نے صرف یہی نہیں کہ صوبوں کو امداد دینا بند کر دی بلکہ صورت حال بالکل الٹ دی یعنی اب صوبائی حکومتوں کو مرکزی حکومت سے امداد لینے کے لیے کچھ کرنا تھا۔ یقیناً یہ صحیح ہے کہ یہ امداد ۱۹۲۷-۲۸ء میں بند ہوگئیں مگر اس سے یہ بیان غلط نہیں ہوتا کہ ۱۹۲۱ء سے ۱۹۳۷ء کے درمیان تعلیم کو مرکز کی مالی امداد کا کوئی فائدہ حاصل نہیں تھا۔

اس طرح تعلیمی مسائل میں مرکزی حکومت کی وہ دل چسپی جس کا اظہار شروع زمانے میں ہوا تھا دوعملی کے نفاذ کے بعد اچانک ختم ہوگئی۔ حالانکہ تعلیم کو ۱۸۷۰ء سے ہی ایک صوبائی موضوع سمجھا جاتا تھا مگر حکومت ہند نے تمام تعلیمی پالیسیوں کے لیے اپنے آپ کو ذمہ دار سمجھنا برقرار رکھا تھا اور جیسا کہ دکھایا جاچکا ہے، کہ شروع سے آخر تک اور خصوصاً ۱۹۰۲ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیان تعلیم کے مسائل میں اس نے بڑی دلچسپی لی تھی، مگر ۱۹۲۱ء میں یہ سب کچھ بدل گیا۔ ۱۹۱۹ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کے مطابق تعلیم ایک صوبائی نہیں منتقل موضوع تھا اور آئینی طور پر مرکز منتقل شعبوں پر کوئی کنٹرول نہیں کرسکتا تھا۔ عمل میں اس ہدایت کی یہ تاویل کی گئی کہ حکومت ہند نے تعلیمی معاملات میں دلچسپی ہی لینی چھوڑ دی اور اپنے کاموں (جیسے صوبائی سرگرمیوں میں تال میل پیدا کرنا) کو انجام دینے سے بھی انکار کیا جن میں کنٹرول کا عنصر شامل نہیں تھا۔ یہ صحیح ہے کہ تعلیم کے سالانہ اور پنج سالہ جائزے شائع ہوتے رہے، مگر اس کے علاوہ اور کچھ نہیں ہوا۔ ۱۹۲۰ء میں صوبائی حکومتوں کو ماہرانہ مشورے دینے کے لیے ایک سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن قائم ہوا۔ مگر اس کے مفید کاموں کے باوجود یہ ۱۹۲۳ء میں عملے کی تخفیف کی بنا پر بند کر دیا گیا، ایسے ہی اسباب کی بناء پر حکومت ہند میں شعبۂ تعلیم کے الگ وجود کو بھی ختم کرکے اسے دوسرے شعبوں میں مدغم کر دیا گیا۔ تعلیم میں مرکز کی امداد اور

دلچسپی کا یہ فقدان تھا جسے ہارٹوگ کمیٹی[1] نے تعلیم سے حکومت ہند کی افسوسناک علیحدگی کہا تھا۔ اس نکتے پر اس کمیٹی کے مشاہدات جن سے اکثر ماہرین تعلیم اتفاق کریں گے، نیچے دیے جاتے ہیں :-

> ہماری رائے میں تعلیم سے حکومت ہند کی علیحدگی افسوسناک ہے اور یہ سمجھتے ہوئے کہ تعلیم لازمی طور پر ایک قومی کام ہے ہمارا خیال ہے کہ اس موضوع سے مرکزی حکومت کے تعلقات پر از سر نو غور کرنے کے لیے اقدامات کیے جانے چاہئیں۔ ہم نے تجویز کیا ہے کہ حکومت ہند کو سارے ملک کے لیے تعلیمی معلومات کے ایک مرکز اور مختلف صوبوں کے تعلیمی تجربوں میں تال میل کے ایک ذریعہ کی حیثیت سے کام کرنا چاہیے، مگر ہم مرکزی حکومت کے فرائض اس سے فزوں بھی دیکھتے ہیں۔ ہم اس خیال سے اتفاق نہیں کر سکتے کہ اسے عام ابتدائی تعلیم کے حصول کی تمام ذمہ داریوں سے بالکل بری کر دینا چاہیے۔ یہ ہو سکتا ہے کہ بعض صوبے تمام کوششوں کے باوجود اس مقصد کے لیے ضروری سرمایہ فراہم کرنے کے لائق نہ ہوں۔ اس لیے بحیثیت مجموعی سارے ہندوستان کے مفاد کے پیش نظر حکومتِ ہند کو آئینی طور پر ان مالی کمیوں کو زور کرنے کے لائق بنانا چاہیے۔[2]

اس سفارش کے نتیجے کے طور پر ۱۹۳۵ء میں سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن کو دوبارہ زندہ کیا گیا اس طرح اس عہد کے اختتام پر صورت حال کچھ بہتر ہو گئی۔ مگر یہ ماننا ہوگا کہ جہاں تک اس عہد کے زیادہ حصے کا تعلق ہے حکومت ہند نے تعلیمی معاملات میں بہت کم دلچسپی لی اور یہ کہ اس نے صوبوں کو ان کے تعلیمی پروگراموں کے سلسلے میں کسی قسم کی کوئی مدد نہیں دی۔

(ھ) دوسری دشواریاں :- مذکورہ بالا بحث ان خاص دشواریوں کو ظاہر کرتی ہے جو اس آئینی انتظام میں راسخ تھیں جس کے تحت ہندوستانیوں نے پہلی بار تعلیم کے شعبوں کا کنٹرول سنبھالا تھا، ان دشواریوں کے ساتھ کچھ ایسی مشکلات بھی شامل ہو گئیں جو باہر کے حالات نے پیدا کی تھیں۔ مثال کے طور پر انڈین نیشنل کانگرس نے جو اس وقت ہندوستان کی سب سے بڑی سیاسی جماعت بن چکی تھی ۱۹۱۹ء کی اصلاحات کو ناقابل اطمینان ٹھہرایا۔ لیجسلیٹو کاؤنسلوں کا بائیکاٹ

---

[1] تفصیلات کے لیے پیرا، انزا دیکھیے
[2] رپورٹ، صفحہ ۳۴۶۔

کیا اور عدم تعاون کی تحریک کی تنظیم کی اسی طرح سول نافرمانی کی تحریک ۱۹۳۰-۳۲ء میں شروع ہوئی۔ ہمارے زیر نظر عہد میں یہ دونوں تحریکیں ملک کی قومی زندگی پر حاوی رہیں اور اسی لیے عوام کی توجہ تعلیمی مسائل سے زیادہ سیاسی مسائل پر مرکوز رہی۔

ان سیاسی دشواریوں کے ساتھ ان مالی دشواریوں کو بھی شامل کرنا چاہیے جو ۱۹۳۰ء کی عالمی اقتصادی سرد بازاری نے پیدا کر دی تھیں، بعض لوگ یہ سوچ سکتے ہیں کہ عالمی اقتصادی سرد بازاری کی پیدا کی ہوئی مالی دشواریوں کا اثر تعلیم پر نہیں پڑنا چاہیے۔ قومی تعمیر کے ایک شعبے کی حیثیت سے اس کی اہمیت اور اس حقیقت کے پیش نظر کہ ماضی میں بہت دنوں تک سرکاری محصولات میں سے اپنے حصے کے لیے یہ ترستی رہی ہے، اسے تخفیف کی کلہاڑی سے بچانا چاہیے تھا۔ بدقسمتی سے حالات نے یہ دکھایا کہ قومی تعمیر کے شعبوں اور خاص طور پر تعلیم پر ہی یہ کلہاڑی گری اور بہت زور سے گری۔

(۶) اس عہد کی خاص کامیابیاں :- اس پس منظر کو پیش نظر رکھتے ہوئے ہمیں اب اس عہد کی خاص خاص کامیابیوں کی طرف رخ کرنا چاہیے۔

مندرجہ ذیل اعداد و شمار ۱۹۳۶-۳۷ء کے تعلیمی نتائج کا موازنہ ۱۹۲۱-۲۲ کے نتائج سے کرتے ہیں:۔

	ادارے کی قسم	اداروں کی تعداد ۱۹۲۱-۲۲ء	اداروں کی تعداد ۱۹۳۶-۳۷ء	طالب علموں کی تعداد ۱۹۲۱-۲۲ء	طالب علموں کی تعداد ۱۹۳۶-۳۷ء
۱	یونی ورسٹیاں	۱۰	۱۵	اعداد و شمار دستیاب نہیں ہیں	۹۶۹۷
۲	آرٹس کالج	۱۶۵	۲۷۱	۴۵۴۱۸	۸۶۲۷۳
۳	پروفیشنل کالج	۶۴	۷۵	۱۳۶۶۲	۲۰۶۴۵
۴	ثانوی مدرسے	۷۵۳۰	۱۳۰۵۶	۱۱۰۶۸۰۳	۲۲۸۷۸۷۲
۵	ابتدائی مدرسے	۱۵۵۰۱۷	۱۹۲۲۴۴	۶۱۰۹۷۵۲	۱۰۲۲۴۲۸۸
۶	خاص اسکول (اسپیشل)	۳۳۴۴	۵۶۴۷	۱۲۰۹۲۵	۲۵۹۲۶۹
•	تسلیم شدہ اداروں کی میزان	۱۶۶۱۳۰	۲۱۱۳۰۸	۷۳۹۶۵۶۰	۱۳۸۸۸۰۴۴
۷	غیر تسلیم شدہ ادارے	۱۶۳۲۲	۱۶۶۴۷	۴۲۲۱۶۵	۵۰۱۵۳۰
	میزان کل	۱۸۲۴۵۲	۲۲۷۹۵۵	۷۸۱۸۷۲۵	۱۳۳۸۹۵۷۴

نوٹ:- اعداد و شمار صرف برطانوی ہند کے ہیں (بہ استثنائے برما)

مندرجہ بالا اعداد و شمار سے ظاہر ہے کہ نتائج حیرت انگیز طور پر اچھے نکلے بلکہ اوپر بیان کی ہوئی دشواریوں کے پیش نظر کچھ غیر متوقع سے ہیں۔ پھر ان نتائج کو کن اسباب کا نتیجہ سمجھا جائے؟ ہم اس متضاد صورت حال کی وضاحت کیوں کر کریں کہ اس حقیقت کے باوجود کہ مالی دشواریوں کی وجہ سے حکومت کی توسیعی کوششیں کافی کم ہو گئی تھیں، اسکولوں کی تعداد اور ان میں طالب علموں کی تعداد میں بے مثال اضافہ ہوا۔

اس تضاد کی توضیح ہمیں اس سیاسی اور سماجی بیداری میں ملے گی جو اس عہد کے ہندوستان میں پیدا ہوئی۔ اس عہد کی دستاویزوں کے مندرجہ ذیل دو اقتباسات، ان اسباب کے سمجھنے میں مدد دیں گے جن کی بناء پر تعلیم میں اتنی شاندار ترقی ہوئی۔

> جوش و خروش کی ایک لہر نے بچوں کو بے مثال سرعت کے ساتھ اسکولوں میں پہنچا دیا تعلیم کی قدر و قیمت عوام کے دماغوں میں معصوم عقیدوں کی طرح گھر کر گئی، والدین اپنے بچوں کی تعلیم کے لیے ہر قربانی دینے پر تیار ہو گئے۔ کم خوش نصیب لوگوں کے لیے رواداری پیدا ہوئی۔ ایک تعلیم یافتہ ہندوستان کے خواب کو پورا کرنے والے ترقی کے وسیع اور ولولہ انگیز منصوبے بنے، مسلمان جو تعلیم میں بہت پچھڑے ہوئے تھے ذوق و شوق کے ساتھ اپنی پچھلی کمیوں کو پورا کرنے کے لیے آگے بڑھے۔ ہندوستانی لڑکیوں کی تعلیم کے خلاف تعصبات کے قلعے کو روشن خیال خواتین نے گھیر لیا، حکومت نے لیجسلیٹو کاؤنسلوں کے مکمل ایماء کے ساتھ تعلیم کے لیے اتنی بڑی بڑی رقمیں دیں جنھیں دس سال پہلے عملی سیاست کی تعلیم سے باہر سمجھا گیا ہوتا[1]

> تعلیم کی قومی اہمیت کو عام طور پر تسلیم کیا جانے لگا اور اسے قومی تعمیر کے دشوار کام کی ایک ناگزیر ایجنسی سمجھا جانے لگا۔ لیجسلیٹو کاؤنسلوں نے جو توجہ اس کی طرف دی وہ بیک وقت اس کی اہمیت کے اعتراف کی علامت بھی ہے اور شہادت بھی۔ شعبۂ تعلیم عوامی کنٹرول میں آگیا۔ اس عوامی کنٹرول کی نمائندگی وزیر کرتا تھا۔ اس منتقلی نے تعلیم میں عوام کی دلچسپی بھی بڑھائی اور اسے رائے عامہ

---

[1] کیونیکیونیل ریویو آف دی پروگریس آف ایجوکیشن اِن انڈیا ۱۹۲۷ - ۳۲ء، جلد ۱، صفحہ ۳۔

اور عوامی ضرورتوں سے زیادہ قریب بھی کر دیا۔ صرف حکام اور اعلیٰ طبقات ہی نہیں تھے، جنھوں نے اسے خوش آمدید کہا ہے اور اس کی ہمت افزائی کی ہے بلکہ وہ طبقے بھی جو عرصہ دراز سے تعلیمی اعتبار سے پس ماندہ تھے جیسے مسلمان، انھوں نے بھی اپنے بچوں کے لیے تعلیم کی ضرورت اور اس کے امکانات کو محسوس کر لیا ہے۔ اس کی تحریک پسماندہ طبقوں میں یہاں تک کہ آدی واسیوں تک میں پھیل گئی ہے اور پہلے کے مقابلے میں عوام کے کہیں زیادہ حصے کو ایک حق کی حیثیت سے تعلیم کا مطالبہ کرنے پر اکسا دیا ہے[۱]

یہ عبارتیں، بحیثیت مجموعی ان اسباب کو ظاہر کرتی ہیں جن کی بناء پر زیر تبصرہ عہد میں بے مثال توسیع و ترقی ہوئی۔

(۷) ہارٹوگ کمیٹی کی رپورٹ اور اس کا ردّعمل:- پندرہ برس کے اس عرصے میں ہونے والی تیز رفتار توسیع نے تعلیم کے بعض موجودہ عیوب کو نمایاں کر دیا اور بہت سے نئے مسائل کھڑے کر دیئے۔ نتیجہ یہ ہوا کہ تعلیمی نظام کے خلاف سرکاری و غیر سرکاری حلقوں میں بے اطمینانی (جس کا حوالہ ہم نے اس صدی کے شروع کے زمانے کے بیان کے ساتھ دیا تھا) اور بڑھ گئی۔ مثلاً سرکاری رائے یہ تھی کہ تعداد کے اچانک اضافے نے معیار کو گرا دیا تھا اور ہندوستان کا تعلیمی نظام بڑی حد تک غیر مؤثر اور تضیع پذیر ہو چلا تھا۔ یہ خیال بڑے نمایاں طور پر "انڈین اسٹیچوٹری کمیشن کی کمیٹی (جسے عام طور پر سر فلپ ہارٹوگ کی صدارت کی وجہ سے ہارٹوگ کمیٹی[۲] کہا جاتا ہے) کی رپورٹ میں ظاہر کیا گیا ہے۔ یہ رپورٹ

---

[۱] رپورٹ آف دی ہارٹوگ کمیٹی۔ صفحہ۔ ۳۱

[۲] ۱۹۱۹ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کی رو سے ۱۹۲۹ء میں آئینی اصلاحات پر ایک رائل کمیشن کا تقرر کیا جانا تھا۔ مگر ۱۹۱۹ء کی اصلاحات ناقابل اطمینان ہونے پر ہندوستان میں مسلسل احتجاج کی وجہ سے سر جان سائمن کی صدارت میں ایک رائل کمیشن ۱۹۲۷ء سے کچھ پہلے ہی مقرر کیا گیا ہے۔ ۱۹۱۹ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کے سیکشن ۸۴ اے - ۸۴ کے تحت اس کمیشن سے برطانوی ہند میں تعلیم کے فروغ کی رپورٹ دینے کو کہا گیا اور اسے اگر ضرورت ہو تو اس مقصد کے لئے ایک "انگریزی" کمیٹی مقرر کرنے کا بھی اختیار دیا گیا۔ اسی کے مطابق کمیشن نے سر فلپ ہارٹوگ کی صدارت میں کمیٹی مقرر کی۔ سر فلپ ہارٹوگ نے کلکتہ یونی ورسٹی کمیشن کے رکن اور ڈھاکہ یونی ورسٹی کے وائس چانسلر کی حیثیت سے ہندوستان میں بہت دن کام کیا ہے۔

اس عہد کی ایک انتہائی اہم دستاویز ہے اور غائر مطالعے کی مستحق۔ اس کمیٹی کی تحقیق کے نتائج اور اس کی سفارشات، بعد کو مناسب طور پر زیر بحث لائی جائیں گی۔ اس وقت ہم رپورٹ کا مندرجہ خلاصہ پیش کر رہے ہیں۔

تعلیمی نشوونما کا ہمارا جائزہ ہندوستان کے سیاسی مستقبل کے لیے بہت سے بنیادی نکات کا انکشاف کرتا ہے۔ ابتدائی اسکولوں کے داخلے میں بڑا اضافہ یہ ظاہر کرتا ہے کہ عوام کی بے حسی ختم ہو رہی ہے۔ ہندوستان کی عورتوں میں ایک سیاسی اور سماجی بیداری پیدا ہو رہی ہے اور اب تعلیم اور سماجی اصلاح کا واضح مطالبہ ہو رہا ہے۔ تعلیم حاصل کرنے والے مسلمانوں کی تعداد میں تیز رفتار اضافہ ہوا ہے دبے اور کچلے ہوئے طبقات کی حالت کو بہتر کرنے کی کوششیں ہوئی ہیں۔ اِن طبقات نے ان کوششوں میں شریک ہونا اور تعلیم کے حق پر اصرار کرنا شروع کر دیا ہے۔ عوامی لیڈروں میں ہر طرف تعلیم کے مشکل اور پیچیدہ مسائل کو سمجھنے اور ان سے نپٹنے کی خواہش پائی جاتی ہے۔ وزرا تعلیم نے بڑی بڑی امدادی رقمیں تجویز کیں ہیں جنھیں لیجیسلیٹو کاؤنسلوں نے خوشی خوشی منظور کیا ہے۔ یہ تصویر کا ایک رُخ ہے لیکن تصویر کا دوسرا رخ بھی ہے۔

سارے تعلیمی نظام میں تضیع اور بے اثری ہے۔ ابتدائی تعلیم کے نظام میں جس کا مقصد ہمارے نقطہ نظر سے خواندگی اور سمجھدار رائے دہندگی کی صلاحیت پیدا کرنا ہے تضیع خوفناک ہے، جہاں تک ہم اندازہ لگا سکے ہیں، ابتدائی اسکولوں کی تعداد میں زبردست اضافے کے ساتھ خواندگی میں متناسب اضافہ نہیں ہوا ہے کیوں کہ ابتدائی جماعتوں میں داخلہ لینے والے بہت کم بچے چوتھی جماعت تک پہنچ پاتے ہیں جس کے پاس کرنے کے بعد ہی خواندگی کی صلاحیت کی توقع کی جا سکتی ہے۔ یہ تضیع لڑکوں کی نسبت لڑکیوں کے معاملے میں اور بھی پریشان کن ہے۔

ثانوی تعلیم میں کچھ سمتوں میں ترقی ہوئی ہے۔ جیسے اساتذہ کی عام صلاحیتوں میں ان کی ملازمت اور ان کی ٹریننگ کے حالات میں، اور اسکولی زندگی کی عام سرگرمیوں میں وسعت پیدا کرنے کی کوششوں میں، مگر یہاں بھی تنظیم کی بڑی

بھیانک خرابیاں ہیں۔ ثانوی تعلیم کے سارے نظام پر اب بھی یہ خیال حاوی ہے کہ ہر بچے کو جو ثانوی اسکول میں داخلہ لیتا ہے اپنے آپ کو یونی ورسٹی کے لیے تیار کرنا چاہیئے میٹرکولیشن، اور یونی ورسٹی کے امتحانوں میں ناکام طالبعلموں کی زبردست تعداد، کوششوں کے بڑے پیمانے پر ضائع ہونے کی طرف اشارہ کرتی ہے، وہ کوششیں جو ووکیشنل اور صنعتی تربیت دینے کے لیے کی گئی ہیں تعلیمی نظام سے بہت کم رابطہ رکھتی ہیں، اور اس لیے زیادہ تر رائگاں ہیں۔ بہت سی یونیورسٹیوں میں طریقۂ تعلیم اور تحقیقی کام کے معیار میں نمایاں بہتری ہوئی ہے اور ان میں سے بعض میں بلاشبہ پہلے کے مقابلے میں زیادہ اجتماعی زندگی کی تربیت ہوئی ہے۔ مگر یہ نظریہ کہ یونی ورسٹی اگر صرف اسی لیے نہیں تو بڑی حد تک امتحان پاس کرانے کے لیے ہوتی ہے اب بھی ہندوستان میں کافی مقبول ہے۔ اور ہماری آرزو ہے کہ اس بات کی زیادہ علامتیں نظر آئیں کہ یونی ورسٹیاں وسیع الدماغ، روادار اور خود اعتماد شہریوں کی تربیت کرنا اپنا بنیادی کام سمجھیں۔ اس وقت تو یونی ورسٹیوں کے کام میں سب سے بڑی رکاوٹ یہ ہے کہ یہ ایسے طالب علموں سے بھری پڑی ہیں جو یونی ورسٹی تعلیم کی صلاحیت نہیں رکھتے اور ان میں سے اکثر ایسے ہیں جو دوسرے کاموں میں زیادہ کامیاب ہو سکتے ہیں۔ ہمیں اس بات میں کوئی شبہ نہیں ہے کہ ہندوستانی لیجسلیچرز تعلیم کے لیے زیادہ سے زیادہ سرمایہ خوشی خوشی منظور کریں گی۔ مگر جیسا کہ ہم نے دکھایا ہے، تعلیم کی ترقی اور اس کا فروغ صرف روپے پر منحصر نہیں ہے۔ روپیہ یقیناً ضروری ہے مگر اس سے بھی زیادہ ضروری مؤثر اور مستعد ایجنسیوں کے ذریعے چلائی گئی اچھی پالیسی ہے جو ہر قسم کی تضیع کو بالکل ختم کردے۔ ہمیں تعلیم کی تنظیم کی اصلی صورت حال لکھنے کے لیے بھی کہا گیا ہے ہم سمجھتے ہیں کہ اس تنظیم پر قدم قدم پر نظرثانی کرنے اور اسے مضبوط بنانے اور تعلیم کی تنظیم کی ذمہ دار جماعتوں کے آپسی رابطوں کو از سر نو ترتیب دینے کی ضرورت ہے[1]

---

[1] "رپورٹ" صفحہ ۳۴۵ و ۳۴۶

رپورٹ میں جو اصل رائے ظاہر کی گئی ہے وہ یہ ہے کہ معیار کی قیمت پر تعداد حاصل کی گئی ہے جبکہ وقت کی فوری ضرورت تعداد میں مزید اضافہ کرنے کی کوشش کے بجائے معیار کو بہتر کرنے کی ہے سرکاری حلقوں میں تحقیق کے اس نتیجے کو فوراً خوش آمدید کہا گیا۔ یہ درحقیقت اس اصلاحِ معیار کے سرکاری نقطۂ نظر کی جیت تھی جو ۱۹۰۲ء اور ۱۹۲۱ء کے درمیان حاوی رہا تھا۔ اور جسے ۱۹۲۲ء اور ۱۹۲۷ء کے درمیان ہندوستانی وزیروں نے ایک طرف کر دیا تھا۔ اب وہ پیچھے مڑکر یہ کہہ سکتے تھے کہ "ہم نے تم سے یہی تو کہا تھا"

غیر سرکاری حلقوں میں بہرحال رپورٹ پر بڑی لے دے ہوئی۔ پہلی بات تو یہی کہ رپورٹ میں تعلیم کے ہندوستانی کنٹرول کو برا بھلا کہا گیا تھا۔ رپورٹ نے حقیقتاً یہ کہا تھا کہ ہندوستانی وزیروں کی اختیار کی ہوئی توسیع کی پالیسی بے موقع تھی، ہندوستانی رائے عامہ اس نقطۂ نظر کو قبول نہ کر سکی۔ عام احساس یہ تھا کہ دوعملی کی ازلی دشواریوں کے پیش نظر ہندوستانی وزیروں کی اتنی بھی کامیابی حیرت انگیز ہے، دوسری بات یہ ہے کہ ہندوستانی رائے عامہ کے نزدیک مزید توسیع اور لازمی تعلیم کی شروعات وقت کی ضرورت تھی یہ رائے عامہ معیار کی اصلاح کی مخالف نہیں تھی مگر جس قسم کی اصلاحات کا یہ مطالبہ کر رہی تھی وہ بالکل مختلف تھیں مثلاً اگر ہارٹوگ کمیٹی نے انگریزی کے معیار کے گرنے پر آنسو بہائے تو غیر سرکاری نقطۂ نظر کو اسکولوں اور کالجوں کے نصاب میں انگریزی کے تسلط کی شکایت رہی۔ اس نے تجویز کیا کہ انگریزی کو ایک اختیاری مضمون کی حیثیت سے پڑھایا جانا چاہئے، بلکہ اس نے یہاں تک کہا کہ انگریزی کی جگہ ایک ہندوستانی زبان قومی زبان کی حیثیت سے پڑھائی جانی چاہئے اس منزل پر ہمیں تعلیمی نظام پر غیر سرکاری تنقید یا اصلاحات کی تجاویز کی تفصیلات میں پڑنے کی ضرورت نہیں ہے اس وقت ہمارے فوری مقصد کے لیے ان خاص خاص رجحانات کا بیان کرنا کافی ہے جن کا اظہار قومی افکار نے تعلیم میں کیا۔ جیسے مغرب کے ذہنی تسلط کے خلاف احتجاج، مغربی نمونوں کی نقل کے بجائے قومی حوصلوں سے ہم آہنگ ایک نئے نظام تعلیم کی تخلیق کی خواہش، یہ ثابت کرنے کی کوشش کہ اچھی تعلیم لازمی طور پر قیمتی نہیں ہوتی اور یہ دکھانے کی جدوجہد کہ ہندوستان جیسے غریب ملک کے محدود وسائل سے بھی ایک اچھا نظام تعلیم قائم کیا جا سکتا ہے۔

یہ بات دیکھی جا سکتی ہے کہ سرکاری اور غیر سرکاری رایوں کے درمیان خلیج کتنی وسیع تھی۔ اگر دونوں فریقوں کے لیے مل جل کر کام کرنا ممکن ہوتا تو شاید یہ خلیج پُر ہو جاتی مگر بدقسمتی سے ملک کی سیاسی صورت حال ایسے کسی تجربے کے لیے موافق نہیں تھی، ملک کی سب سے زیادہ طاقتور تنظیم انڈین نیشنل کانگریس نے دوعملی

کو چلانے میں حکومت سے تعاون نہیں کیا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ اس عہد کے ہندوستانی وزرا عوام کا تعاون حاصل نہ کر سکے۔ انھیں سرکاری تعاون پر بھروسہ کرنا پڑتا تھا اور جس کا نتیجہ یہ ہوتا تھا کہ سب سے اوپر ہندوستانی وزیر ہونے کے باوجود اصل میں کوئی آئی۔ ای۔ ایس افسر حکومت کی تمام پالیسیوں کو کنٹرول کرتا تھا۔ یہ صورت حال خاص طور پر ۱۹۲۷ء کے بعد تھی۔ حقیقی ہندوستانی نقطۂ نظر حکومت سے باہر رہا اور اس نے سرکاری نظام کے اندر رہنے کے مقابلے میں باہر رہ کر کام کرنا پسند پسند کیا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ اگر تعلیم کا کنٹرول سرکاری طور پر ہندوستانیوں کے ہاتھوں میں دیا گیا مگر نوکر شاہی اور قومی نقطۂ نظر پہلے کی طرح (۱۹۰۲ء تا ۱۹۲۱ء) ایک دوسرے کی مخالفت کرتے رہے اس کشمکش کا صحیح معنوں میں خاتمہ ۱۹۳۷ء میں ہوا جب صوبائی خود مختاری رائج ہوئی۔ انڈین ایجوکیشن سروس ختم ہوئی اور ہندوستان کے اکثر صوبوں میں کانگریس نے حکومت کی باگ ڈور سنبھالی۔

(۸) **یونی ورسٹیوں اور کالج کی تعلیم:-** ۱۹۲۱ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیانی سولہ برس، یونی ورسٹی ایجوکیشن میں زبردست ترقی کے سال ہیں۔ اس عہد کے خاص خاص واقعات مندرجہ ذیل تھے:

(الف) **انٹر یونی ورسٹی بورڈ:-** ہندوستانی یونی ورسٹیوں کے کاموں کو مربوط کرنے کی ضرورت پر کلکتہ یونی ورسٹی کمیشن نے بہت زور دیا تھا۔ اسی طرح کی ایک سفارش، ۱۹۲۱ء میں ہونے والی کانگریس آف دی یونی ورسٹیز آف دی ایمپائر میں ہندوستانی نمائندوں نے کی تھی انگلستان میں ہندوستانی طالب علموں کے بارے میں جو لٹن کمیٹی مقرر ہوئی تھی کہ ہندوستانی یونی ورسٹیاں اپنے نصابوں کو مربوط کرنے اور بیرونی ملکوں میں تسلیم کیے جانے کے لیے یکسانیت پیدا کرنے کی خاطر جلدی ہی ایک انٹر یونی ورسٹی بورڈ قائم کریں گی۔ ان سفارشوں کے نتیجے کے طور ہندوستانی یونی ورسٹیوں کی پہلی کانفرنس ۱۹۲۴ء میں شملہ میں ہوئی اور ایک انٹر یونی ورسٹی بورڈ قائم کیا گیا۔ بورڈ میں تمام یونی ورسٹیوں کے نمائندے ہوتے ہیں اور یہ ۱۹۲۵ء کے بعد سے اپنے سالانہ جلسے مختلف یونی ورسٹیوں میں منعقد کرتا رہتا ہے، اس بورڈ نے مختلف سمتوں میں بہت سے مفید کام انجام دیے ہیں اور اب ہندوستانی یونیورسٹیوں کی تنظیم کا ایک جزو لاینفک بن گیا ہے۔

(ب) **نئی یونیورسٹیوں کا انضمام:-** یہ بات یاد ہوگی کہ تعلیمی پالیسی پر سرکاری

ریزلیوشن مورخہ ۲۱ر فروری ۱۹۱۳ء نے یہ اصول طے کیا تھا کہ ہر صوبے کی اپنی ایک یونی ورسٹی ہونی چاہیے اور جتنے مرکزوں میں ممکن ہو تدریسی یونی ورسٹیاں قائم کی جانی چاہئیں، زیر تبصرہ عہد میں ان خطوط کے مطابق توسیع ہوئی اور پانچ نئی یونی ورسٹیوں کا الحاق عمل میں آیا۔ مرکزی انتظامی صوبے دہلی کے لیے دہلی یونی ورسٹی قائم ہوئی اور ناگپور یونی ورسٹی سنٹرل پراونس اور برار کے لیے مدراس پریسیڈنسی کے تامل علاقوں کے لیے آندھرا یونی ورسٹی بنی۔ صوبجات متحدہ، سنٹرل انڈیا گوالیار کے لیے الحاقی یونی ورسٹی کی حیثیت سے آگرہ یونی ورسٹی قائم ہوئی اور آخر میں ایک وحدانی، تدریسی اور بڑی حد تک رہائشی یونی ورسٹی مدراس پریسیڈنسی میں چندام برم کے مقام پر قائم کی گئی اور اس کا نام فیاضانہ عطیہ دینے والے راجہ سراناملائی چیٹیار کے نام پر رکھا گیا۔

(ج) پرانی الحاقی یونی ورسٹیوں میں تبدیلیاں:۔ زیر تبصرہ عہد میں ہندوستان کی بہت سی قدیم یونی ورسٹیوں میں بڑی اہم تبدیلیاں ہوئیں۔ ۱۹۲۳ء و ۱۹۲۹ء کے ترمیمی ایکٹوں کے ذریعے مدراس یونی ورسٹی میں ۱۹۲۸ء کے ایکٹ کی رو سے بمبئی یونی ورسٹی میں اور آخر میں ۱۹۳۲ء کے ایکٹ کے مطابق پٹنہ یونی ورسٹی کے آئین میں خاص تبدیلیاں کی گئیں۔ ان ایکٹس کا خاص مقصد یونی ورسٹیوں کے انتظام کو بہتر کرنا اور انھیں اس قابل بنانا تھا کہ وہ "اعلیٰ تعلیم اور تحقیق کے لیے زیادہ سہولتیں فراہم کرسکیں" الہ آباد یونی ورسٹی اس عہد میں خالص تدریسی یونی ورسٹی بن گئی اور کلکتے اور پنجاب کی یونیورسٹی نے زیادہ تدریسی کام کرنا شروع کردیا۔

(د) یونی ورسٹی ایجوکیشن کی توسیع:۔ یونی ورسٹی کے ڈیپارٹمنٹوں اور انضمامی اور ملحق کالجوں کی تعداد جو ۲۲-۱۹۲۱ء میں ۲۰۷ تھی ۳۷-۱۹۳۶ء میں بڑھ کر ۴۴۶ ہو گئی۔ اور ان میں پڑھنے والے طالب علم ۶۶۲۵۸ سے بڑھ کر ۱۲۶۲۲۸ ہو گئے۔ اس کے علاوہ بہت سی نئی فیکلٹیاں کھلیں اور متعدد نئے کورسوں کی تدریس کا انتظام ہوا۔

(ہ) تحقیقی کام کی سہولتیں:۔ اس عہد کی ایک نمایاں خصوصیت وہ خاص معقول سہولتیں تھیں جو تحقیقی کاموں کے لئے تمام ہندوستانی یونی ورسٹیوں نے فراہم کی تھیں۔ ۱۸۵۴ اور ۱۹۲۰ء کی درمیانی مدت میں ہندوستانی یونی ورسٹیوں کا اصل کام "تحصیل علم کی حوصلہ افزائی

---

[1] گوکھلے زاپیچنیر (ایڈیشن ۱۹۲۰ء) صفحہ ۲۳۵

نہیں بلکہ ہندوستانی ذہن کو فرسودہ خیالات کی زنجیروں سے رہائی دلانا تھا اور ان تمام اقدار کو اپنانا تھا کہ جو۔۔۔ مغرب کی زندگی، افکار اور کردار میں اعلیٰ ترین اور بہترین تھیں۔"

۱۹۰۲ء سے ۱۹۲۱ء تک یونی ورسٹیوں نے اپنی توجہ تحقیق اور تدریس کی طرف مبذول کی حالانکہ حقیقی کامیاں کچھ بہت قابل لحاظ نہیں ہیں۔ ۱۹۲۱ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیانی زمانے میں ہندوستانی یونی ورسٹیوں نے تحقیقی کام اتنے بڑے پیمانے پر شروع کیا جیسا کہ پہلے کبھی نہیں کیا تھا۔ یہ کام (الف) کتب خانے اور تحقیق کے شعبے قائم کر کے (ب) ریسرچ کی سندیں دینے والے اداروں کے ذریعہ (ج) تحقیقی کام کے لیے وظیفوں اور فیلوشپ کی سہولتیں فراہم کر کے (د) یونی ورسٹیوں کے بلیٹن یا اس کی مطبوعات کے ذریعے کیا گیا۔ اس طرح ہندوستانی یونی ورسٹیوں نے علم کی حدوں کی توسیع کے لیے لڑی جانے والی جنگ میں مورچہ سنبھال لیا تھا اور یہ توقع رکھنے کے تمام اسباب موجود تھے کہ یہ جلدی ہی اس میں وہ حصہ لینا شروع کر دیں گی جو اس ملک کی عظیم روایات کے شایان شان ہوگا۔

(و) بین الکلیہ (انٹر کالجیٹ) اور بین الجامعہ (انٹر یونی ورسٹی) سرگرمیوں کا فروغ اس عہد کا ایک اور خاص پہلو کالجوں کے درمیان کھیل اور دوسرے مقابلوں کا فروغ ہے جو جلدی ہی ساری ہندوستانی یونی ورسٹیوں کی خصوصیت بن گئے۔ انٹر یونی ورسٹی بورڈ نے بھی انٹر یونیورسٹی کھیل کود اور ٹورنامنٹ کرانے شروع کر دیے۔ ان سرگرمیوں نے ملک کے مختلف حصوں کے طالبعلموں اور استادوں کے درمیان بڑا صحت مند رابطہ پیدا کر دیا اور ہندوستان کی بڑھتی ہوئی قومی زندگی کا یہ ایک اہم پہلو بن گئیں۔

(ز) **فوجی تربیت کی سہولت** :۔ اس عہد میں یونی ورسٹی ٹریننگ کور کی تنظیم کے ذریعے فوجی تربیت کی سہولت بھی فراہم کی گئی۔ یہ قدم اس عہد میں بہت مقبول ہوا اور اس کی توسیع بلکہ لازمی فوجی تربیت کے مطالبے بھی کیے گئے۔ یہ بات بھی قابل ذکر ہے کہ بہت سی یونی ورسٹیوں نے اپنے یہاں ملٹری سائنس کو ایک مضمون کی حیثیت سے شروع کیا۔

(ح) **طالب علموں کی صحت اور رہائش** :۔ زیر تبصرہ عہد اس لحاظ سے بھی ممتاز ہے کہ اس میں طالب علموں کی رہائش اور ان کی صحت کے مسئلے پر بہت توجہ دی گئی اور انھیں بہتر کرنے کے لیے تمام یونیورسٹیوں نے ضروری اور قابل عمل اقدامات کیے۔ طبی معائنے کی سہولتیں

بڑے پیمانے پر فراہم کی گئیں۔ اور متعدد یونی ورسٹیوں نے لازمی جسمانی تعلیم و تربیت جاری کردی دارالاقاموں کی سہولتوں، ان کے کنٹرول اور ان کے انتظامات سے متعلق قواعد و ضوابط مرتب ہوتے، حالانکہ کرنے کو پھر بھی بہت کچھ رہ گیا مگر یہ ایک اچھی علامت تھی کہ اس موضوع کو وہ توجہ ملی جس کا یہ حقدار تھا۔

(أ) انٹرمیجیٹ کالج :۔ کلکتہ یونی ورسٹی کمیشن کی اہم سفارشات میں سے ایک یہ تھی کہ اسکول اور یونی ورسٹی کی تعلیم کی حد فاصل میٹریکولیشن کے امتحانات پر نہیں بلکہ انٹرمیجیٹ پر قائم ہونا چاہیے کمیشن کا یہ خیال تھا کہ ہندوستانی یونی ورسٹیوں کی انٹرمیجیٹ کلاسیں حقیقتاً ہائی اسکول کے کورس کا ایک حصہ ہیں اور ان جماعتوں کے طالب علموں کو یونی ورسٹیوں میں رائج طریقوں کے مقابلے میں اسکول کے طریقوں سے زیادہ موثر طور پر پڑھایا جاسکتا ہے۔ اس لیے کمیشن نے سفارش کی کہ منتخب ہائی اسکولوں میں دو جماعتوں کا اضافہ کرکے انٹرمیجیٹ کے کالجوں کے نام سے ایک نئے قسم کا ادارہ قائم کرنا چاہیئے اور یہ کہ یونی ورسٹی کا کورس انٹرمیجیٹ امتحان کے بعد شروع ہونا چاہیئے اور اس کی مدت دو سال کے بجائے تین سال کردینی چاہیئے اس مقصد کے پیش نظر کمیشن نے سکنڈری اور انٹرمیجیٹ ایجوکیشن کا ایک بورڈ قائم کرنے کی بھی سفارش کی جس کا اصل کام مجوزہ خطوط پر ہائی اسکول اور انٹرمیجیٹ تعلیم کی ازسرِ نو تنظیم کرنا ہوگا[1]

اس سفارش نے ہندوستانی تعلیمی افکار پر بہت اثر ڈالا۔ ایک وقت تو ایسا معلوم ہوتا تھا کہ اسے سب ہی لوگ مان لیں گے۔ کلکتہ یونی ورسٹی کمیشن کی رپورٹ کے بعد کے چند برسوں میں پاس ہونے والے یونی ورسٹی ایکٹس نے انٹرمیجیٹ کی تعلیم کو یونی ورسٹی کے دائرے سے خارج کردیا جانے یا خارج کیے جانے کی سفارش کی۔ ۱۹۲۱ء کے ڈھاکہ یونی ورسٹی ایکٹ نے انٹرمیجیٹ کی تعلیم کو اپنے دائرے سے الگ کرکے حکومت بنگال کے تحت ایک غیر یونی ورسٹی بورڈ کے کنٹرول میں دے دیا اسی طرح الہ آباد، لکھنؤ اور علی گڑھ کے یونی ورسٹی ایکٹس نے انٹرمیجیٹ کی تعلیم کو یونی ورسٹی کے دائرے سے خارج کرنے کی گنجائش نکالی اور اسے سکنڈری اور انٹرمیجیٹ ایجوکیشن کے دو بورڈوں کے کنٹرول

---

[1] تجویز کی تفصیلات کے لیے حوالہ کلکتہ یونی ورسٹی کمیشن کی رپورٹ کا اکتیسواں اور بتیسواں باب جلد چہارم

میں رکھ دیا۔ ان دونوں بورڈوں میں سے ایک نے الہ آباد اور لکھنؤ کی علاقائی حدود کے اندر رہ کر کام کیا اور دوسرا علی گڑھ یونی ورسٹی کے دائرہ اختیار میں رہا۔ ۱۹۲۲ء کے دہلی یونی ورسٹی ایکٹ نے بھی یہ کہا کہ یونی ورسٹی کو انٹرمیجیٹ تعلیم کو یونیورسٹی کی ابتدا سے پانچ سال تک اپنے کنٹرول میں رکھنا چاہیے یا پھر اس تاریخ تک جس کی ھدایت جنرل ان کاؤنسل دیں۔ اسی طرح مدراس یونی ورسٹی ایکٹ ۱۹۲۳ء میں بھی کہا گیا کہ جوں ہی انٹرمیجیٹ کے امتحان کے لیے امیدواروں کو تیار کرنے والے اداروں کے کنٹرول اور ان کی نگرانی کا مناسب انتظام ہو جائے صوبائی حکومت انٹرمیجیٹ تعلیم کو اپنے دائرے عمل سے خارج کر سکتی ہے۔[1]

لیکن جلدی ہی ایک تبدیلی آئی اور تعلیمی آرا نے پلٹا کھایا اور منجملہ اور باتوں کے مندرجہ ذیل بنیادوں پر اس تجویز کی مخالفت کی جائے:-

(i) کلکتہ یونی ورسٹی کمیشن نے جس قسم کے انٹرمیجیٹ کالج تجویز کیے تھے انھوں نے وہ توقعات پوری نہیں کیں جو ان سے وابستہ تھیں۔ اس لیے اصلاح کا بہتر طریقہ یہ ہوگا کہ ہائی اسکول کی تدریس کو بہتر کیا جائے۔

(ii) انٹرمیجیٹ کلاسیں ڈگری کالجوں کی آمدنی کا ایک ذریعہ ہیں اگر ان کلاسوں کو ان سے الگ کر لیا گیا تو کالجوں کو زبردست مالی دشواریوں کا سامنا کرنا ہوگا۔

(iii) انٹرمیجیٹ کالجوں کے لیے ایسے لائق اساتذہ کی خدمات حاصل کرنا ممکن نہ ہوگا جیسے عام طور پر ڈگری کالجوں میں مل جاتے ہیں۔

(iv) مالی اور تعلیمی دونوں نقطۂ نظر سے یہ صورت بہتر ہے کہ انٹرمیجیٹ اور ڈگری کلاسوں کو ایک ہی ادارے میں چلایا جائے کیوں کہ اس طریقے سے منتظمین، انٹرمیجیٹ کلاسوں کی بچت سے ڈگری کلاسوں کے خسارے کو پورا کر سکتے تھے ڈگری کلاسوں کے لائق استادوں کی خدمات انٹرمیجیٹ کلاسوں میں تدریس کے لیے حاصل کر سکتے تھے

(v) کلکتہ یونی ورسٹی کمیشن کی یہ سفارش، ڈگری کورس کو تین سالہ کرنے کی تجویز کے ساتھ جزو لاینفک کی طرح وابستہ ہے مگر اس موخرالذکر تجویز کو عوام اس حقیقت کے پیش نظر قبول نہیں کر رہے تھے

---

[1] ایکٹ کے سیکشن ۳۶ اور ۳۷

کہ یہ اعلیٰ تعلیم کے مصارف کو بڑھا دیتی ہے اور اُس وقت کو اور دور کر دیتی ہے جب ایک نوجوان کو روزی کمانے کا کام شروع کر دینا چاہیئے۔

(vi) انٹرمیجیٹ کی تعلیم کو اپنے دائرے سے خارج کرنے کی وجہ سے یونی ورسٹی اس خاص آمدنی سے محروم ہو جائے گی جو اسے میٹرکولیشن اور انٹرمیجیٹ کے امیدواروں سے فیسوں کی صورت میں ملتی ہے۔ کلکتہ یونی ورسٹی کمیشن نے اس بات کا اندازہ پہلے ہی کر لیا تھا اور یہ سفارش کی تھی کہ اس نقصان کو پورا کرنے کے لیے حکومت کو چاہیئے کہ وہ یونی ورسٹی کو مزید امداد دے لیکن موجودہ صورت حال یہ ہے کہ صوبائی حکومتیں یونی ورسٹی کو زائد امداد دینے کی استطاعت نہیں رکھتی ہیں، اس لیے مجوزہ اصلاح یونی ورسٹیوں کو ایسے سخت خسارے میں مبتلا کر دے گی کہ اسے کسی دوسرے ذریعہ سے پورا کرنا ممکن نہ ہوگا۔

یہ اور اسی طرح کے دوسرے اسباب تھے جن کی وجہ سے ۱۹۲۲ اور ۱۹۲۶ء کے درمیان اس سوال پر بڑی گرما گرم بحثیں ہوئیں اور آہستہ آہستہ تعلیمی آرا، اس اصلاح کے خلاف شدید ہوتی گئیں۔ نقطہ نظر کی اس تبدیلی کا اظہار ان یونیورسٹی ایکٹ میں نظر آتا ہے جو ۱۹۲۶ء کے بعد پاس ہوئے۔ آندھرا یونی ورسٹی ایکٹ ۱۹۲۶ء، بمبئی یونی ورسٹی ایکٹ ۱۹۲۸ء، انا ملائی یونی ورسٹی ایکٹ ۱۹۲۹ء اور پٹنہ یونی ورسٹی ایکٹ ۱۹۳۲ء قطعی طور پر یونی ورسٹیوں کو انٹرمیجیٹ کی تعلیم کو کنٹرول کرنے کی اجازت دیتے ہیں۔ عام حالات میں انٹرمیجیٹ کی تعلیم پر سے دہلی یونی ورسٹی کا کنٹرول ۱۹۲۷ء میں ختم ہو جانا چاہیے تھا۔ مگر اس کنٹرول میں سال بہ سال توسیع ہوتی رہی اور دہلی یونیورسٹی اب بھی انٹرمیجیٹ کی تعلیم کو کنٹرول کرتی ہے۔ ایسے کوئی آثار نظر نہیں آتے جن سے یہ ظاہر ہو کہ مدراس یونی ورسٹی انٹرمیجیٹ کی تعلیم کے کنٹرول کو چھوڑنے کے بارے میں سوچ بھی رہی ہے صوبجات متحدہ میں بھی جہاں یہ تجربہ انتہائی ایمانداری کے ساتھ کیا گیا تھا، رائیں سفارش کے خلاف ہو گئیں اور آگرہ یونی ورسٹی ایکٹ ۱۹۲۷ء نے انضمامی کالجوں میں انٹرمیجیٹ کلاس لینے کی اجازت دیدی حالانکہ ایسی کلاسیں " دی بورڈ آف ہائی اسکول اینڈ میجیٹ ایجوکیشن " نام کی ایک غیر یونی ورسٹی جماعت کے تحت کی جا چکی تھیں۔ یہ مثالیں یہ دکھانے کے لیے کافی ہیں کہ ہندوستان میں تعلیمی رائے سیڈلر کمیشن کی تجویز کے کس طرح بالکل خلاف ہو گئی۔

صرف ڈھاکہ یونی ورسٹی، اور صوبجات متحدہ، پنجاب اور بہار کے تین صوبوں نے تجویز کو

اپنایا اور اسے آزمانے کی ایک کوشش کی۔ ڈھاکہ یونی ورسٹی اپنا کام پوسٹ انٹرمیجیٹ منزل سے شروع کرتی ہے۔ صوبجات متحدہ نے ایک بورڈ آف ہائی اسکول اینڈ انٹرمیجیٹ ایجوکیشن قائم کیا جس کے فرائض میں (۱) ہائی اسکول اور انٹرمیجیٹ کے امتحانات لینا (۲) ہائی اسکول اور انٹرمیجیٹ کی منزلوں کے لیے نصاب کا تعین کرنا (۳) ہائی اسکولوں اور انٹرمیجیٹ کالجوں کو تسلیم کرنا۔ اور (۴) وقتاً فوقتاً تسلیم شدہ اداروں کا معائنہ کرنا وغیرہ شامل تھا۔ اس صوبے میں خاصی بڑی تعداد میں ... انٹرمیجیٹ کالج قائم ہوئے۔ مگر ڈگری کورس کو دو سال سے تین سال کا کرنے کی سفارش بالکل قبول نہیں کی گئی۔ پنجاب نے طالب علموں کا لاہور میں اجتماع کم کرنے اور دور دراز علاقوں میں (جہاں اول درجے کے کالج کا قیام ممکن نہیں تھا) اعلیٰ تعلیم کی سہولتیں فراہم کرنے کی خاص غرض سے انٹرمیجیٹ کالج کھولے۔ بہار نے تجربے کے طور پر چند کالج چلائے۔ اِن کوششوں کو دیکھ کر یہ کہا جاسکتا ہے کہ تجربے پر کسی جگہ بھی پوری طرح عمل نہیں ہوا۔

"ان صوبوں میں جو تجربہ حاصل ہوا وہ قابل توجہ ہے۔ ۳۲-۱۹۳۱ء کی بہار رپورٹ کہتی ہے کہ یہ ادارے کامیاب ہونے والے نہیں ہیں کیوں کہ اچھے طالب علم اگر ان کے لیے ممکن ہوا تو ہمیشہ پہلے سال ہی سے اول درجے کے کالجوں میں داخلہ لیں گے۔"[۱]

اور ۳۷-۱۹۳۶ء کی رپورٹ بیان کرتی ہے کہ

"آخری پنج سالہ جائزے نے جو صورت حال بیان کی تھی وہ بدلی نہیں ہے یعنی یہ کہ ادارے کبھی بھی کامیاب نہیں ہوسکتے۔"[۲]

۳۷-۱۹۳۶ء کی پنجاب کی رپورٹ کہتی ہے کہ

"انٹرمیجیٹ کالجوں کی مقبولیت میں کمی ہو گئی ہے اور یہ چار سالہ اداروں کی حیثیت سے کچھ بہت کامیاب نہیں رہے ہیں۔ حکومت اُن اداروں پر ہر سال رقمیں خرچ نہیں کرسکتی جو اپنے وجود کا کوئی جوازنہ پیش کرسکیں اور خاص طور پر اس صورت میں کہ زیادہ بہتر اور فوری کاموں کے لیے سرمایہ کی شدید ضرورت ہے۔"[۳]

صرف صوبجات متحدہ کی رپورٹ امید افزا ہے اس کا کہنا ہے کہ

---

[۱] صفحہ ۳۰ [۲] صفحہ ۳۸ [۳] صفحہ ۳۸۔

"اعلیٰ تعلیم سے فائدہ اٹھانے کے لیے انٹرمیجیٹ کالجوں سے نکلے ہوئے طالب علموں کی بنیادیں ان انٹرمیجیٹ کلاسوں میں پڑھے ہوئے طالب علموں سے بہتر ہوتی ہیں جو کسی ڈگری کالج سے منسلک ہیں"[1]

ہارٹوگ کمیشن نے اس سوال پر غور ضرور کیا مگر اس نے کوئی قطعی سفارش نہیں کی۔ انٹر یونی ورسٹی بورڈ نے بھی اس پر غور کیا اور جس نتیجے پر پہنچا وہ سفارش کے خلاف تھا۔ بعد کو سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن نے اس پر غور کیا اور مصالحت کی ایک صورت نکالی اور یہ تجویز کیا کہ جونیر انٹرمیجیٹ کلاس کو اسکول کا ایک حصہ ہونا چاہیے اور سینیر انٹرمیجیٹ کلاس کو ڈگری کورس کا ایک جزو بنا دینا چاہیے تجویز آزمائش کے قابل تھی اور خاص طور پر اس لیے کہ یہ اس مبہم مروّجہ نظام کو بدل دیتی جس میں انٹرمیجیٹ کلاسیں کبھی تو ایک ایسے ادارے سے منسلک ہوتی تھیں جو حقیقتاً اسکول ہوتا تھا کبھی ڈگری کالج کا جزو ہوتی تھیں اور کبھی ان کی حیثیت دو سال کا کورس پڑھانے والے علیحدہ ادارے کی ہوتی تھی[2] مگر اس تجویز کو زیر تبصرہ عہد میں کبھی بھی اپنایا نہیں گیا۔

۹۔ **یونی ورسٹی کی تعلیم کے بارے ہارٹوگ کمیٹی کی رائے:۔** ان ترقیوں کا عام طور پر اعتراف کرتے ہوئے ہارٹوگ کمیٹی نے ان متعدد خرابیوں کی طرف اشارہ کیا جو یونی ورسٹی تعلیم کی تنظیم میں پیدا ہو گئی تھیں، مثلاً اس نے کہا کہ یونی ورسٹیاں نہ تو اوصاف کے اعتبار سے سماجی لیڈر پیدا کر رہی تھیں اور نہ ہی تعداد کے لحاظ سے، اندھا دھند داخلوں کے علاوہ ثانوی اسکولوں میں کام اچھا نہ ہونے اور بورڈ اور یونی ورسٹیوں کے درمیان مقابلے کی وجہ سے معیار تعلیم میں نمایاں انحطاط آ گیا تھا۔ آنرز کورسز کی تنظیم اچھی طرح نہیں کی گئی تھی۔ کتب خانوں میں اضافے کی ضرورت تھی۔ طالب علموں کی اجتماعی زندگی اصلاح چاہتی تھی، یونی ورسٹی گریجوئٹس میں بے روزگاری ..... بڑھ رہی تھی اور یونی ورسٹی کا توسیع کا کام ابھی ابتدائی منزلوں میں تھا۔ اس لیے کمیٹی نے شدت کے ساتھ محسوس کیا کہ .... خود یونی ورسٹی کی تعلیم کے واسطے

---

[1] گورنمنٹ ریزولیوشن۔ صفحہ ۲

[2] رپورٹ ۱۹۳۶-۳۷۔ صفحہ ۳۰

[3] پنج سالہ جائزہ ۱۹۳۲-۳۷، صفحہ ۷۲

اوراس سے بھی زیادہ ان ادنی تعلیمی اداروں کے لیے جو یونیورسٹی کے لیے طالب علم تیار کرتی ہیں اب وقت آگیا ہے کہ ساری کوششیں یونیورسٹی کو اس کے اصل کام کو بہتر کرنے پر صرف کرنی چاہئیں یعنی لائق طالب علموں کو اعلیٰ تعلیم دینے کے کام تک محدود کر کے وہ کمیونٹی کی زندگی کا ایک مفید اور کم مایوس کن ادارہ بن سکتی ہے[1]

(۱۰) **ثانوی تعلیم (۱۹۲۱ - ۳۷)** :- ثانوی تعلیم کی تصویر یونی ورسٹی کی تصویر جیسی دلکش نہیں ہے یہ صحیح ہے کہ اسکولوں اور طالب علموں کی تعداد میں بہت اضافہ ہوا، کالجوں سے زیادہ اضافہ ہوا مگر نظام کے بنیادی عیوب (سوائے ذریعہ تعلیم اور کسی حد تک استادوں کے مسائل کے) ۱۹۳۷ء تک بھی بدستور رہے۔

(الف) **توسیع** :- اس عہد میں ثانوی تعلیم کی توسیع کا اندازہ ۱۹۲۱-۲۲ء اور ۱۹۳۶-۳۷ء کے مندرجہ ذیل اعداد و شمار سے ہو جائے گا۔

	۱۹۲۱ — ۲۲ء	۱۹۳۶ - ۳۷ء
تسلیم شدہ ثانوی اسکولوں کی تعداد	۷۵۳۰	۱۳۰۵۶
تسلیم شدہ ثانوی اسکولوں میں طالبعلموں کی تعداد	۱۱۰۶۸۰۳	۲۲۸۷۸۴۲

(نوٹ) اعداد و شمار صرف برطانوی ہند کے ہیں (بہ استثنائے برما)

یہ بات یاد رکھنی چاہیئے کہ مندرجہ بالا اعداد و شمار اعدادی موازنے کے ان تمام نقائص کے حامل ہیں جن کی طرف اشارہ چھٹے باب میں کیا گیا تھا اور اس لیے ان کے بارے میں یہ نہیں کہا جا سکتا کہ یہ ثانوی تعلیم کی وسعت کی بالکل ٹھیک تصویر پیش کرتے جیسی کہ وہ ۱۹۲۱-۲۲ء یا ۱۹۳۶ — ۳۷ء میں تھی۔ بہرحال نقائص دونوں برسوں میں مشترک ہیں اس لیے موازنے کی خاطر ان کو نظر انداز کیا جا سکتا ہے۔ اعداد و شمار بلاشبہ اس زبردست توسیع کو ضرور ظاہر کرتے ہیں جو اس عہد میں ثانوی تعلیم میں ہوئی۔

---

[1] رپورٹ صفحہ ۱۳۷

اس تیز رفتار توسیع کے بہت سے اسباب تھے جن میں سے اہم، عوام کی بیداری، نیم شہری، یا دیہی علاقوں میں ثانوی اسکولوں کا کھلنا اور آبادی کے کم ترقی یافتہ طبقوں میں اعلیٰ تعلیم کی اشاعت کی خصوصی کوششیں تھیں، جیسا کہ بتایا جا چکا ہے اس عہد میں عوام میں ایک زبردست بیداری کی لہر اٹھی۔ اس بیداری نے اعلیٰ تعلیم کے حصول کی خواہش پیدا کر دی اور نتیجہ یہ ہوا کہ وہ طبقے بھی جنھوں نے ابھی تک کبھی بھی اعلیٰ تعلیم حاصل کرنے کی سنجیدہ خواہش کا اظہار نہیں کیا تھا اب بڑی تعداد میں اپنے بچوں کو ثانوی اسکولوں میں داخل کرانے لگے۔

دوسرے، اس عہد میں دور دراز قصبوں اور بڑے گاؤں میں پُرجوش افراد اور جماعتوں نے کافی بڑی تعداد میں نئے ثانوی مدرسے قائم کئے۔ وہ اسباب جن کی بنا پر یہ اسکول کھلے، متعدد ہیں۔ اکثر ان کے قیام کی وجہ والدین کی یہ خواہش ہوتی تھی کہ وہ اس کم عمری میں دور دراز قصبوں میں بھیجنے کی بجائے اپنے بچے کو ثانوی تعلیم اپنے ہی علاقے میں دلوائیں۔ بسا اوقات ان اسکولوں کو وہ سماجی کارکن بھی قائم کرتے تھے جو دیہی اور پس ماندہ علاقوں میں اعلیٰ تعلیم پھیلانا چاہتے تھے کبھی کبھی حالات کی ناخوشگواری کی بنا پر بھی اسکول قائم ہوجاتا تھا جیسے کسی پرانے اسکول میں کشمکش کی وجہ سے کام کرنے والوں میں علیحدگی کی خواہش۔ ایسی بھی مثالیں مل جاتی ہیں جن میں تعلیم یافتہ طبقے میں بڑھتی ہوئی بے روزگاری کی وجہ سے کچھ لوگوں نے جو کوئی دوسرا کام نہیں کر سکے اسکول قائم کر دیا۔ مگر موخرالذکر صورت کی مثالیں بہت کم ہیں اس عہد کے ثانوی اسکولوں کی اکثریت پہلے دو اسباب کی بنا پر وجود میں آئی۔

چھوٹے قصبوں اور بڑے گاؤں میں نئے ثانوی اسکولوں کا کھلنا، دیہی علاقوں میں والدین کے لیے حقیقی نعمت ثابت ہوا۔ پہلے اگر وہ اپنے بچوں کو ثانوی تعلیم سے مستفید کرنا چاہتے تھے تو انھیں اپنے بچوں کو بڑے قصبوں اور شہروں میں بھیجنا پڑتا تھا یہ زیادہ مصارف کا معاملہ تھا اس کے علاوہ جیسا کہ بتایا جا چکا ہے کہ والدین اس کم عمری میں اپنے بچوں کو شہروں اور قصبوں میں اس خطرے کی بنا پر نہیں بھیجنا چاہتے تھے کہ وہاں شہری زندگی کی تمام نامناسب ترغیبات بچوں کے سامنے ہوں گی بہر حال جب ثانوی اسکول اہم شہری اور دیہی علاقوں میں قائم ہونے لگے تو گاؤں والوں نے اس موقع سے فوراً فائدہ اٹھانا شروع کیا اور اس لیے اس عہد میں داخلوں میں زبردست اضافہ دیہی علاقوں کے بچوں سے ہوا۔

آخر میں، یہ فروغ ایک حد تک ان زبردست کوششوں کی وجہ سے ہوا جو عورتوں اور آبادی کے کم ترقی یافتہ طبقوں میں اعلیٰ تعلیم کی اشاعت کے لئے اس عہد میں کی گئیں۔ ان کوششوں کو مندرجہ ذیل تین قسموں میں بانٹا جا سکتا ہے۔

(i) حکومت کی کوششیں، جیسے مخصوص ادارے کا کھولنا، سرکاری اداروں کا کھولنا، سرکاری اداروں میں جگہوں کا ریزرویشن، وظیفے اور دوسری امدادیں، سرکاری آسامیوں پر ترجیحی بھرتی وغیرہ۔

(ii) دارالاقاموں کو چلانے اور وظیفے دینے کے لیے سرمائے کی فراہمی کے لیے خود فرقوں اور محلّوں کی کوششیں۔

(iii) رفاہ عام اور سماجی خدمات کی تنظیموں کی کوششیں۔

ضمناً یہ بات نوٹ کرنے کی ہے کہ زیادہ تر توسیع نجی تنظیموں کی وجہ سے ہوئی۔

(ب) **ذریعۂ تعلیم** :۔ زیر تبصرہ عہد کی دوسری کامیابی ثانوی اسکولوں میں جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے استعمال کرنا تھا جہاں تک کاغذ پر احکامات کا تعلق ہے کہا جا سکتا ہے کہ ثانوی کی منزل پر مادری زبان واحد ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کی گئی مگر "عمل قول سے مختلف تھا" اور متعدد اسباب تھے جن کی بنا پر ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کے استعمال کو پورے طور پر ترک نہیں کیا گیا تھا۔ ان میں سے کچھ اسباب نیچے لکھے جاتے ہیں:۔

(i) یونی ورسٹیوں میں ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کا استعمال، ساتھ ہی یہ حقیقت کہ ثانوی تعلیم یونی ورسٹی کورس کے ضمیمے کی حیثیت رکھتی تھی جب کہ اسے اپنی جگہ پر بذات خود ایک مکمل اکائی ہونا چاہیئے۔ اسی وجہ سے بہت سے اسکولوں کے نیچروں نے اپنے اسکولوں میں انگریزی ہی کو ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کیا۔

(ii) والدین اور طالبعلم دونوں چاہتے تھے کہ انگریزی میں مہارت پیدا کریں کیوں کہ سرکاری مقابلوں کے امتحانوں میں ابھی انگریزی زبان ہی استعمال ہوتی تھی اور انگریزی زبان پر اچھی قدرت رکھنے والے شخص کے لیے امتحان میں کامیابی اور سرکاری ملازمت حاصل کرنے کے امکانات زیادہ ہوتے تھے۔

(iii) کئی زبانوں والے علاقوں میں مالی اعتبار سے یہ ممکن نہیں تھا کہ تمام زبانوں میں تعلیم دی جائے اس لیے اکثر انگریزی ہی کو ذریعہ تعلیم رکھا گیا۔

(۶) تجربے کی ابتداء میں "سائنسی اصطلاحات کی غیر موجودگی، مناسب درسی کتابوں اور لائق استادوں کی کمی جیسی دشواریوں سے کافی فائدہ اٹھایا گیا۔ حالانکہ ان دشواریوں کی عملی اہمیت ختم ہوگئی تھی مگر پھر بھی انھیں انگریزی کے استعمال کا جواز بنا کر پیش کیا گیا۔

(۷) صوبجات متحدہ جیسے ہندی اردو علاقوں میں زبان کی مشکلات سے زیادہ رسم خط کی مشکلات اہم پائی گئی، مثال کے طور پر صوبجات متحدہ میں ڈیپارٹمنٹ کا ایک حکم تھا کہ تدریس میں استعمال ہونے والی ہندوستانی زبان ایسی ہونی چاہئے جو ہندی اور اردو بولنے والے دونوں طالب علم سمجھ سکیں۔ اس حکم پر عمل کرنے میں رسم خط کی دشواریاں سامنے آئیں اور تختۂ سیاہ کا کام دیوناگری اور اردو یا رومن رسم خط میں کرنا پڑا۔ ایک ایسی زبان کا استعمال جسے ہندی اور اردو بولنے والے دونوں مشترک طور پر سمجھ سکیں بہر حال ایک اپنا عملی فائدہ رکھتا ہے اور ایک عام عقیدہ یہ پیدا ہو رہا ہے کہ اس سے ایک "ملی جلی زبان (جو) سنسکرت زدہ ہندی اور فارسی زدہ اردو سے بہتر زبان ہوگی" وجود میں آسکتی ہے۔ بلکہ اس کی اطلاع بھی ملی کہ "ایک نامعروف بولی سے جس کی شروع شروع میں ہیڈ ماسٹر شکایت کرتے تھے اب ایک خوبصورت اور زوردار زبان وجود میں آرہی ہے"۔[1]

اس لئے یہ کہا جاسکتا ہے کہ ۱۹۳۷ء تک ثانوی منزل میں ذریعۂ تعلیم کا سوال ایک مسئلے کی حیثیت سے ختم ہوچکا تھا۔ یہ صحیح ہے کہ مکمل فتح کی راہ میں کچھ دشواریاں ابھی موجود تھیں مگر یہ بات سمجھ میں آچکی تھی کہ یہ دشواریاں ناقابل حل نہیں ہیں سب سے زیادہ دشوار رکاوٹ یونیورسٹی میں ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کا استعمال تھا۔ چنانچہ اب ماہرین تعلیم کی توجہ یونی ورسٹی میں ذریعہ تعلیم، ہندوستان کے لیے ایک قومی زبان کی نشوونما اور یکساں سائنسی اصطلاحات کی تدوین جیسے مسائل کی طرف ہو رہی ہے۔

(ج) **ثانوی اسکولوں میں استادوں کے مسائل:** ۔ ثانوی اسکولوں کے استادوں کی تربیت کے حق میں جس تحریک کا آغاز شروع زمانے میں ہوا تھا وہ زیر تبصرہ عہد میں کچھ زور و شور کے ساتھ چلی۔ ۱۹۳۶-۳۷ء میں سکنڈری (انگریزی) اسکولوں کے استادوں کے لیے پندرہ تربیتی ادارے موجود تھے۔ ان میں تعلیم حاصل کرنے والوں کی تعداد ۱۲۸۸ تھی جن میں ۱۴۷ عورتیں تھیں۔

---

[1] ڈی۔ پی۔ آئی ز رپورٹ (یوپی) ۳۲-۱۹۲۷ صفحہ ۴۲

اس عہد کا خاص پہلو بہرحال ثانوی اسکولوں کے استادوں کی تربیت میں اصلاح واضافہ نہیں ہے بلکہ وہ توجہ ہے جو نجی اسکولوں میں جن کی تعداد اس وقت تک بہت بڑھ چکی تھی، پڑھانے والے استادوں کی تنخواہوں اور ان کی ملازمتوں کے شرائط کی طرف دی جانے لگی تھی۔ ثانوی اسکولوں کی مالی حالت نہایت ناقابل اطمینان ہونے کی وجہ سے ان استادوں کی تنخواہیں بہت کم تھیں۔ کام کی شرائط میں بھی اچھی نہیں تھیں بستثنیات کو چھوڑ کر نہ تو ملازمت کی کوئی ضمانت تھی اور نہ ہی بڑھاپے کے لیے کوئی پنشن۔ استادوں کی ان دشواریوں نے جلدی ہی توجہ اپنی طرف مبذول کرائی اور یہ محسوس کیا گیا کہ ثانوی مدرسوں کے استادوں کی کارکردگی اس وقت تک بہتر نہیں ہو سکتی جب تک کہ انھیں معقول معاوضے اور ملازمت کی مناسب شرائط کا یقین نہ دلایا جائے، کچھ صوبوں کے اہم واقعات کا مندرجہ ذیل مختصر خلاصہ اُن کوششوں کی نوعیت پر روشنی ڈالے گا جو غیر سرکاری ثانوی اسکولوں میں ملازمت کی شرائط اور معاوضوں کو بہتر کرنے کے سلسلے میں کی گئیں۔

(الف) صوبجات متحدہ:۔ ۱۹۲۲ء میں امدادی اسکولوں کے استادوں کے لیے پراویڈنٹ فنڈ کی ایک اسکیم شروع کی گئی اور نجی اسکولوں میں استادوں کی نوکری کے تحفظ کے لیے قاعدہ بنایا گیا جس کی رو سے ہر مستقل استاد (جو ۱۹۲۹ء کے بعد رکھا گیا ہو) اور اسکولوں کے منتظمین کے درمیان ایک مقررہ کاغذ پر معاہدہ لکھا جانا لازمی قرار دیا گیا۔

(ب) بہار اور اڑیسہ میں ۱۹۲۵ - ۲۶ء گرانٹ ان ایڈ کے قاعدوں پر نظر ثانی کر کے امدادی سکنڈری اسکولوں کے استادوں کی تنخواہ اور ترقی کے مزید امکانات پیدا کیے گئے۔ اس کے ساتھ ہی تمام امدادی سکنڈری اسکولوں کے لیے پراویڈنٹ فنڈ کے ایک نظام کی ابتدا کی گئی، اگلے پانچ برسوں (۱۹۲۷-۳۲ء) میں ہائی اسکول کے ان استادوں کے معاملے میں جو نوٹس کے بعد یا نوٹس کے بغیر الگ کر دیے گئے تھے تعلیمی انسپکٹروں سے اپیل کر کے ان کی نوکری کے تحفظ کی کوشش کی گئی۔

(ج) مدراس میں ۱۹۲۲-۲۷ء کے پانچ برسوں میں امدادی ثانوی مدرسوں کے استادوں کی تنخواہوں کو بہتر کرنے کے لیے ایک لاکھ روپے سالانہ کی رقم منظور

کی گئی اور ۱۹۳۲ء میں تمام تسلیم شدہ سکنڈری اسکولوں میں پراویڈنٹ فنڈ کی تنظیم کا آغاز ہوا۔

(د) بنگال میں، امدادی سکنڈری اسکولوں میں کام کرنے والے اساتذہ کے معاوضوں کو بہتر کرنے کے لیے ۱۹۲۵-۲۶ء میں تین لاکھ روپے سالانہ کی ایک خصوصی ریکرنگ گرانٹ اور ۱۹۲۲-۲۷ء کے پانچ برسوں کے اختتام پر سارے صوبے کے لیے عام پراویڈنٹ فنڈ کی ایک اسکیم منظور کی گئی۔ ذاتی اسکولوں کو تسلیم کرنے سے انکار کر دیا گیا کیوں کہ ان میں ملازمت کی شرائط عام طور پر ناقابل اطمینان تھیں۔ یونی ورسٹی کے مرتب کیے ہوئے اسکول کوڈ کی رو سے تمام باقی اسکولوں کے لئے ایک باقاعدہ بنائی ہوئی مینجنگ کمیٹی کا ہونا ضروری تھا۔ اس کوڈ نے ایک ثالث بورڈ بھی بنایا۔ جس سے اساتذہ مینجنگ کمیٹی کے فیصلوں کے خلاف اپیل کرنے کا حق رکھتے تھے۔

(ہ) پنجاب میں ۱۹۲۲-۲۷ء کے پانچ برسوں میں تمام امدادی سکنڈری اسکولوں میں پراویڈنٹ فنڈ کا قیام لازمی قرار دیا گیا۔

(و) آسام میں، امدادی ہائی اسکول میں کام کرنے والے استادوں کی تنخواہوں کو بہتر کرنے کے لیے ۲۰۰۰۰ روپوں کی ایک مخصوص گرانٹ دی گئی۔ اس گرانٹ میں اس وقت تک ۵۰۰۰ روپے سالانہ کا اضافہ بھی منظور ہوا جب تک کہ یہ ۴۵۰۰۰ نہ ہو جائے۔

(ز) بمبئی میں حالانکہ کوئی کاروائی نہیں ہوئی مگر مسئلے پر غور وسیع پیمانے پر ہوا اور حکومت کی توجہ مسئلے کی شدت کی طرف مبذول کرائی گئی۔

(د) ووکیشنل کورسز کی سہولت:۔ ثانوی منزل میں ووکیشنل ایجوکیشن کی سہولتوں کا مسئلہ اس عہد میں پہلے سے زیادہ اہم اور پیچیدہ ہو گیا۔ اس کے تین اسباب تھے، اوّل ثانوی تعلیم کی توسیع کی وجہ سے ایسے بہت سے طالبعلموں کے داخلے ہو گئے جو اس زمانہ کے ثانوی اسکولوں میں دی جانے والی خالص نظری تعلیم کے لیے میلان نہیں رکھتے تھے اور جو کوئی ہنر سیکھ کر زیادہ بہتر طور پر اظہار ذات کر سکتے تھے۔ دوم دیہی علاقوں میں بڑی تعداد میں ثانوی اسکول کھلے جن کی وجہ سے

اسکولوں کو دیہی ضرورتوں اور دیہی ماحول سے مطابقت دینے کا مسئلہ جو پہلے کبھی نہیں اٹھا تھا سامنے آیا اور سوم، لڑکیوں کے ثانوی اسکولوں کی تعداد میں اضافے کی وجہ سے ایسے مخصوص نصابوں کی تدوین کا مسئلہ پیدا ہوا، جو ان کی ضرورتوں کو پورا کر سکیں۔ افسوس ہے کہ اس مسئلے کا کوئی قابل اطمینان حل نہیں نکالا جا سکا۔ اسی لیے حکومت ہند نے ہز مجسٹی کی حکومت سے درخواست کی کہ وہ مسئلے پر غور کرنے اور اس کا حل تجویز کرنے کے لیے کچھ ماہرین کو ہندوستان بھیجے ووڈ اور ایبٹ اسی سلسلے میں ہندوستان آئے اور انھوں نے ہندوستان میں ووکیشنل ایجوکیشن کی مناسب تنظیم کے بارے میں ایک اہم رپورٹ پیش کی۔

(۱۱) ثانوی تعلیم کے بارے میں ہارٹوگ کمیٹی کی رائے:- ہارٹوگ کمیٹی کا، ثانوی تعلیم کا جائزہ یونی ورسٹی تعلیم کے جائزے کی طرح وسیع اور تفصیلی نہیں ہے۔ کمیٹی نے اس سلسلے میں محض بڑے نقائص کی طرف اشارہ کیا ہے اور ان نقائص کو دور کرنے کے طریقے تجویز کیے ہیں۔

کمیٹی کی تحقیق یہ تھی کہ ثانوی تعلیم کے سارے نصاب پر میٹریکولیشن کے امتحانات کا تسلط ہے زیادہ تر طالب علم یونیورسٹی تک کے لیے میٹریکولیشن کی تنگ راہ اختیار کرتے ہیں۔ اور میٹریکولیشن کے امتحان میں ناکام ہونے والوں کی تعداد بعض جگہوں پر بہت زیادہ ہے اس میں طالب علموں کا وقت کوشش اور روپیہ ضائع ہوتا ہے کمیٹی کی رائے میں اس کی اصل وجہیں (الف) ثانوی اسکولوں میں ایک درجے سے دوسرے درجے میں ترقی دینے میں نرمی، (ب) کسی ایسے معقول انتخابی نظام کی غیر موجودگی جو ہائی اسکولوں میں پڑھنے والے طالب علموں کی بہت بڑی تعداد کو کالج کی تعلیم کی راہ پر اتنا آگے بڑھنے سے روک دیتا ثانوی نظام کی اور ایسی ہی دوسری خرابیوں کو دور کرنے کے لیے کمیٹی نے مندرجہ ذیل سفارشیں کیں:

(الف) طالب علموں کو غیر فطری مشاغل کی طرف موڑنا:- میٹریکولیشن کے تسلط کو کم کرنے کے لیے کمیٹی نے سفارش کی کہ:-

(i) دیہی دھندوں میں لگانے کے لیے زیادہ سے زیادہ لڑکوں کو ورناکیولر مڈل اسکول میں رکھ کر متنوع نصاب فراہم کیے جائیں۔

(ii) مڈل اسکول کے اختتام پر زیادہ لڑکوں کو صنعتی اور تجارتی پیشوں کی طرف موڑا جائے اور اس مقصد کے لیے مڈل اسکول میں ہی متبادل نصاب رکھے جائیں

جو انھیں بعد کو ٹکنیکی اور صنعتی اسکول کی مخصوص تعلیم کے لیے تیار کر سکیں [۱]

(ب) ثانوی مدارس کے استادوں کی تربیت اور شرائط ملازمت میں اصلاح :-

کمیٹی کی اس سے بھی زیادہ اہم سفارش تھی کہ سکنڈری اسکولوں کے استادوں کی ملازمت کی شرائط کو بہتر کرنے کے لئے کچھ نہ کچھ ضرور کیا جانا چاہیے۔ ۱۹۰۴ء کے بعد سے سکنڈری اسکولوں کے استادوں کی ٹریننگ میں جو اصلاحات ہوئیں کمیٹی نے ان کو پسندیدگی کی نظر سے دیکھا مگر ساتھ ہی یہ محسوس کیا کہ اس سلسلے میں ابھی اور کام کرنے کی ضرورت ہے اس نے کہا :-

> پرائمری اسکولوں کی طرح یہاں بھی استاد اور تدریس دونوں کا عام معیار خاصی حد تک معاوضے اور شرائط پر منحصر ہوتا ہے۔ جب تک ان کی موجودہ ناقابل اطمینان حالت رہتی ہے اس پیشے کی طرف بہترین لوگ نہیں آسکتے اور اسی لیے عام طور پر استاد اپنے کام کو دل سے بھی نہیں کرتے کسی صوبے میں بھی استاد کی تنخواہ اس حیثیت کے مطابق نہیں ہے جس کا مطالبہ اس کا کام کرتا ہے۔ اور کچھ صوبوں جیسے بنگال اور بہار میں تو استادوں کی تنخواہیں المناک حد تک کم ہیں۔ ملازمت کی شرائط قابل اطمینان نہیں ہیں مگر پھر بھی ادھر کچھ برسوں میں بہتر ہوئی ہیں اور پراویڈنٹ فنڈ اور پنشن کی اسکیمیں وسیع پیمانے پر شروع کی گئی ہیں لیکن نجی انتظام میں چلنے والے اسکولوں کی بہت بڑی اکثریت میں اور کچھ مقامی جماعتوں کے چلائے ہوئے اسکولوں میں استادوں کی سب سے بڑی دشواری، ان کی ملازمت کا غیر محفوظ ہونا ہے۔ عام طور پر کوئی کانٹریکٹ یا معاہدہ نہیں ہوتا اور استادوں کو عام طور پر بہت کم مدت کے نوٹس پر الگ کر دیا جاتا ہے۔ ہمارے پاس اس بات کی شہادتیں ہیں کہ بعض اسکول تو استادوں کو مہینوں کے لیے عارضی طور پر رکھنے کا طریقہ ہی اپنا لیتے ہیں اور اسی طرح تعطیلات کی تنخواہ اور سالانہ اضافے دینے اور تربیت یافتہ مستقل استاد رکھنے کی ضرورت سے اپنے

---

[۱] رپورٹ صفحہ ۱۰۷

[۲] رپورٹ صفحات ۱۱۷ – ۱۱۸ .

آپ کو بچا لیتے ہیں۔ یہ تنخواہیں بھی عام طور پر باقاعدگی سے نہیں ملتی ہیں اور کبھی کبھی تو استادوں کی ان قلیل تنخواہوں میں سے بھی اسکول کے کاموں کے لیے رقم کاٹ لی جاتی ہے۔ ان چند برسوں میں جتنا کچھ کیا گیا ہے اس کے باوجود ثانوی تعلیم کی حالت قابل اطمینان بنانے کے لیے استادوں کی شرائط ملازمت کو بہتر کرنے کی ضرورت ہے[1]

(۱۲) ابتدائی تعلیم :۔ دوعملی کے تحت، ہندوستان کی تعلیم کی تاریخ کا سب سے اہم واقعہ تعلیم عامہ کا تیز رفتار فروغ ہے۔ ہم نے آٹھویں باب میں دیکھا ہے کہ تعلیم عامہ کی سست رفتار ترقی، ہندوستان کے جدید تعلیمی نظام کی سب سے کمزور کڑی تھی، اور اس سلسلے میں حکومت کی پالیسی پر اکثر تنقید ہوتی رہتی تھی۔ ہندوستانی رائے عامہ نے تعلیم عامہ میں اور ناخواندگی کو ختم کرنے میں بڑی دلچسپی کا اظہار کیا تھا اور اسی لیے عام طور پر یہ توقع کی جاتی تھی کہ ہندوستانی وزیر عام، مفت اور لازمی ابتدائی تعلیم کے مسئلے کو حل کرنے میں اپنی ساری کوشش صرف کریں گے حقیقت یہ ہے کہ انھوں نے یہ کوششیں کیں اور مندرجہ ذیل حقائق یہ دکھائیں گے کہ ناخواندگی کے خلاف اس جدوجہد کو عام طور پر کس طرح منظم کیا گیا تھا۔

(الف) پرائمری ایجوکیشن ایکٹس :۔ ۱۹۱۷ء سے ۱۹۲۷ء تک کے دس برسوں کا سب سے اہم واقعہ برطانوی ہند کے اکثر صوبوں میں لازمی تعلیم ایکٹس (کمپلسری ایجوکیشن ایکٹس) کا منظور کیا جانا ہے۔ یہ صحیح ہے کہ ان میں سے بعض ایکٹ شعبۂ تعلیم کی ہندوستانی وزیروں کے ہاتھوں میں منتقلی سے قبل ہی پاس کیے جا چکے تھے مگر چونکہ ان میں سے اکثر پر عمل درآمد زیر تبصرہ عہد ہی میں ہوا اس لیے ان کا مطالعہ دوعملی کے تحت تعلیم کے فروغ کے ساتھ کرنا ہی زیادہ مناسب معلوم ہوتا ہے۔

مندرجہ ذیل جدول مختلف صوبائی تعلیمی ایکٹس کی وہ تفصیلات پیش کرتا ہے جن کے ساتھ وہ اس عہد میں نافذ تھے۔

ہر ایکٹ کا الگ الگ تفصیلی مطالعہ اس کتاب کے دائرہ عمل سے باہر ہے مگر ان کی اہم خصوصیات پر مندرجہ ذیل باتیں دلچسپی سے خالی نہ ہوں گی۔

(ا) ان ایکٹس نے ابتدائی تعلیم کے اوپر کنٹرول اور اس کے انتظام کے بہت سے اختیارات کو مقامی ارباب حل وعقد کے ہاتھوں میں منتقل کر دیا جیسے لوکل سلف گورنمنٹ کے اداروں کو

سال	صوبہ	ایکٹ کا نام	جبراً لڑکیوں کے لیے یا لڑکوں کے لیے	شہری یا دیہی علاقوں کے لیے
۱۹۱۹	پنجاب	پرائمری ایجوکیشن ایکٹ	لڑکے	دونوں
〃	صوبجات متحدہ	〃	دونوں	میونسپل
〃	بنگال	〃	لڑکے، بعد کو ۱۹۳۲ء کی ایک ترمیم کے لیے لڑکیوں تک توسیع ہوئی۔	〃
		〃		
۱۹۱۹	بہار اور اڑیسہ	〃	لڑکے	دونوں
۱۹۲۰	بمبئی	سٹی آف بمبئی پراونشل ایجوکیشن ایکٹ	دونوں	صرف بمبئی شہر کے لیے
〃	سنٹرل پراونسز	پراونشل ایجوکیشن ایکٹ	〃	دونوں
〃	مدراس	ایلیمنٹری ایجوکیشن ایکٹ	〃	〃
۱۹۲۳	بمبئی	پراونشل ایجوکیشن ایکٹ	〃	بمبئی شہر کو چھوڑ سارے صوبے کے لیے
۱۹۲۶	آسام	〃	〃	دونوں
〃	صوبجات متحدہ	دسٹرکٹ بورڈس پی۔ای۔ ایکٹ	〃	صرف دیہی علاقوں کے لیے
۱۹۳۰	بنگال	بنگال (رورل) پی۔ای۔ ایکٹ	〃	〃

جن کی یہ ذمہ داری تھی کہ وہ اپنے علاقوں میں ابتدائی تعلیم کا مناسب انتظام کریں۔

(ii) اپنے علاقوں کی ضرورتوں کا مطالعہ کرنا اور اپنے حلقۂ اثر میں ابتدائی تعلیم کی اصلاح وتوسیع کے لئے اسکیمیں تیار کرنا، تمام ایکٹس نے مقامی ارباب حل وعقد کا فرض قرار دیا۔

(iii) تمام ایکٹس کی رو سے جبریہ تعلیم شروع کرنے کے سلسلے میں پہل کا حق مقامی ارباب حل وعقد کو دیا گیا ہے اور بعض ایکٹس میں جیسے بمبئی میں تعلیم کو لازمی بنانے میں پہل کرنے کا اختیار بعض مخصوص حالات میں حکومت کے پاس محفوظ رہا۔

(iv) تمام صوبوں میں مقامی ارباب حل وعقد کو یہ اختیار دیا گیا ہے کہ وہ چاہے جبری چاہے رضاکارانہ طور پر ابتدائی تعلیم کے اخراجات میں اپنے حصے کی ادائیگی کے لیے ایک تعلیمی ٹیکس وصول کر سکتے ہیں۔

(v) تمام صوبوں میں لازمی تعلیم شروع کرنے میں حکومت مقامی ارباب حل وعقد کی مالی

امداد کی ذمہ داری لیتی ہے۔

(vi) لازمی تعلیم کے لیے عمر کا تعین مختلف صوبوں میں مختلف ہے جن صوبوں میں تعلیم چار سال کی ہے وہاں عموماً یہ عمر چھ سال سے دس تک ہے سوائے پنجاب کے کہ جہاں سات سے گیارہ سال کا اصول بھی ہے۔ دوسری طرف ان صوبوں میں جہاں تعلیم پانچ سال کی ہے یہ عمر عموماً چھ سال سے گیارہ سال تک ہے۔

(vii) ایکٹس میں اس بات کی بھی گنجائش ہے کہ جو والدین بچوں کو اسکول نہ بھیجیں ان پر مقدمہ چلایا جا سکے اور مدراس کے علاوہ تمام صوبوں کے ایکٹس ان علاقوں میں جہاں لازمی تعلیم کا اصول نافذ ہے لازمی تعلیم کے تحت آنے والی عمر کے بچوں کو ملازم رکھنے والے سزا کے مستوجب ہوتے ہیں۔

مذکورہ بالا تجزیے سے یہ بات ظاہر ہوگی کہ اکثر صوبوں میں نقطۂ نظر یہ تھا کہ ابتدائی تعلیم کا موضوع مقامی انتظامیہ اور مقامی ذمہ داری کا ہے۔ یہ اسی نقطۂ نظر کی پیروی تھی کہ صوبائی حکومتوں نے لوکل سلف گورنمنٹ کے اداروں کے آئین کو لبرل بنایا، ان کو ٹیکس لگانے کے زیادہ اختیارات دیے اور لازمی ابتدائی تعلیم کے شروع کرنے اور اسے نافذ کرنے کا ذمہ دار ٹھہرایا۔ لوکل سلف گورنمنٹ کے ہاتھوں میں ابتدائی تعلیم کے اختیارات کی یہ منتقلی ایسے اداروں کی ترقی میں دوسرا قدم ہے اور زیر تبصرہ عہد کی سب سے اہم خصوصیت۔ پہلا قدم وہ تھا جو لارڈ رپن نے اٹھایا تھا۔

(ب) ۱۹۲۲ء سے ۱۹۲۷ء کے درمیانی عہد کی کامیابیاں :- جیسا کہ بڑی آسانی سے تصور کیا جا سکتا ہے کہ ۲۲-۱۹۲۱ - ۲۷ء کے پانچ برسوں میں ابتدائی تعلیم کی ترقی بڑی تیز رفتاری سے ہوئی۔ مندرجہ ذیل اعداد و شمار اس بات کی خود ہی وضاحت کرتے ہیں۔

جدول نمبر ۱

عام نتائج

	۱۹۲۱ - ۲۲	۱۹۲۶ - ۲۷
۱۔ ابتدائی مدرسوں کی تعداد	۱۵۵۰۱۷	۱۸۴۸۲۹
۲۔ ابتدائی مدرسوں میں طالب علموں کی تعداد	۶۱۰۹۷۵۲	۸۰۱۷۹۲۳
۳۔ ابتدائی تعلیم پر خرچ (براہ راست)	۴۹۴۶۹۰۸۰ روپے	۶۷۵۱۴۸۰۲ روپے

جدول نمبر ۲
جبریہ تعلیم کے تحت آنے والے علاقے

صوبہ	میونسپلٹیاں اور شہری علاقے	ڈسٹرکٹ بورڈ اور دیہی علاقے
مدراس	۲۱	۳
بمبئی	۲	-
صوبجات متحدہ	۲۵	-
پنجاب	۵۷	۱۴۹۹
بہار اور اڑیسہ	۱	۳
سنٹرل پراونسز	۳	۶۶
دہلی	۱	-
میزان	۱۱۴	۱۵۷۱

(نوٹ) پنجاب کے دیہی علاقے وہ ہیں جہاں ذاتی اسکول تھے۔

ان نتائج پر تبصرہ کرتے ہوئے ہندوستان میں تعلیم کی ترقی کا ۱۹۲۲-۲۷ء کا پنجسالہ جائزہ کہتا ہے۔

اس زبردست توسیع کے اسباب کی تلاش میں کچھ بہت دور نہیں جانا پڑیگا۔ اقتصادی حالات بہتر ہوئے ہیں۔ صوبوں کے مالیے میں اضافہ ہوا ہے۔ بعد از جنگ دشواریاں بڑی حد تک ختم ہو چکی ہیں۔ عوامی دلچسپی کا رخ ابتدائی اور علم تعلیم کی طرف ہو گیا ہے۔ مختلف صوبوں میں ایلیمنٹری ایجوکیشن ایکٹس کے تحت اور ان کے علاوہ بھی، تعلیمی توسیع کے منصوبے پر عمل درآمد کیا گیا ہے، بڑی تعداد میں نئے اسکول کھولے گئے ہیں، غیر تسلیم شدہ اسکولوں کو تسلیم کیا گیا ہے، لازمی تعلیم والے علاقوں کی تعداد بڑھ گئی ہے۔[1]

[1] صفحات۔ ۱۱۵-۱۹

(ج) ہارٹوگ کمیٹی کی رپورٹ: لیکن اگلے پانچ برسوں نے تعلیمی توسیع کے کام میں سست رفتاری آگئی جس کے دو خاص اسباب تھے۔ پہلا سبب وہ اقتصادی سرد بازاری تھی جس کا تذکرہ ہم پہلے کر چکے ہیں اس سرد بازاری نے زیادہ تر اسکیموں کو ترک کرایا۔ اخراجات میں تخفیف کو بھی ناگزیر بنا دیا۔ سست رفتاری کا دوسرا سبب ہارٹوگ کمیٹی کی یہ سفارش تھی کہ حکومت کو توسیع کے بجائے استحکام کی پالیسی اپنانی چاہیے۔ یہ وہ سفارش تھی جو ۱۹۲۷ء-۴۷ء کے درمیانی برسوں میں سرکاری نقطۂ نظر پر حاوی رہی۔ مثلاً کمیٹی نے کہا ہے کہ ابتدائی تعلیم کی ترقی کی راہ میں مندرجہ ذیل مخصوص مشکلات ہیں:-

(i) ہندوستان میں ابتدائی تعلیم بنیادی طور پر ایک دیہی مسئلہ ہے کیونکہ یہاں کی ۸۰ فیصد آبادی گاؤوں میں رہتی ہے۔

(ii) افلاس۔ ناخواندگی اور قدامت پسندی کی وجہ سے عام والدین کو تعلیم کی برکتوں کا اندازہ لگانے میں دیر لگتی ہے۔ اسی بناء پر وہ اپنے بچوں کو اسکول بھیجنے یا اسکول میں بہت دنوں تک رکھنے پر راضی نہیں نہیں ہوتی۔ اچھی تعلیم حاصل کرنے کے لیے جس مالی ایثار کی ضرورت ہوتی ہے یہ وہ بھی نہیں کر سکتے۔

(iii) کم گنجان آبادی کے ایسے علاقے جہاں ذرائع آمد و رفت کی کمی ہو جغرافیائی رکاوٹیں ہوں جیسے پہاڑی علاقے یا ڈیلٹا اور ناموافق اور ناسازگار آب و ہوا۔

(iv) وسیع و عریض پسماندہ علاقوں کی موجودگی۔

(v) مذکورہ اسباب کی بناء پر اور وباؤں اور موسمی بیماریوں کی وجہ سے طلباء کی حاضری میں بے قاعدگی۔

(vi) ذات پات اور مذہب، فرقے اور زبان کے اختلافات کی پیدا کی ہوئی دشواریاں۔

اس کے بعد کمیٹی نے ابتدائی اسکولوں اور ان میں پڑھنے والے طالب علموں کی تعداد میں زبردست اضافے کی طرف توجہ مبذول کی اور اس نتیجے پر پہنچی کہ صورتِ حال اتنی خوشگوار نہیں ہے جتنی کہ اعداد و شمار سے ظاہر ہوتی ہے۔ کمیٹی نے دیکھا کہ اس نظام سے اچھی خاصی تضییع ہوتی تھی اور یہ تعداد کے اضافے کو گھٹانے کا کام کرتا تھا۔ کمیٹی کی رائے میں اس نقصان کے خاص اسباب تھے (الف) تضییع اور جمود (ب) ناخواندگی کی طرف مراجعت (ج) بالغوں کی تعلیم کے لئے منظم کوششوں کی غیر موجودگی (د) موجودہ اسکولوں میں ناکافی سہولتیں ان کی ناقابل اطمینان تقسیم اور ان سے پورا پورا فائدہ نہ اٹھانا، متعدد نامکمل اسکولوں کی موجودگی، بہت سے ابتدائی اسکولوں کا عارضی کردار، نامناسب نصاب، غیر مؤثر تدریس اور معائنہ کرنے والے عملے کی کمی۔ چنانچہ کمیٹی نے تیز رفتار توسیع کی پالیسی کی صاف لفظوں میں برائی کی اور استحکام اور اصلاح پر توجہ مرکوز کرنے کی سفارش کی۔ اس کی خاص خاص سفارشوں کو مختصراً یوں بیان کیا جاتا ہے

(i) اشاعت و توسیع کی پالیسی کی جگہ استحکام کی پالیسی اپنائی جانی چاہیے۔

(ii) ابتدائی نصاب کی کم از کم مدت چار سال ہونا چاہیے۔

(iii) ابتدائی کے استادوں کی عام تعلیم کا معیار بلند کرنا چاہیئے۔ تربیتی کورس کی مدت طویل ہونا چاہیئے۔ ابتدائی کے استادوں کے تربیتی اداروں میں اسٹاف کافی ہونا چاہئے اور انھیں زیادہ کارگزار اور مستعد بنایا جانا چاہیئے۔ ابتدائی کے اساتذہ کے لئے کانفرنسیں اور ریفریشر کورس ہوتے رہنے چاہئیں ان استادوں کی تنخواہیں اور شرائط ملازمت ایسی ہونی چاہیئے جو اس پیشے کو اس قابل بنادیں کہ اچھے اور لائق لوگ اس کی طرف مائل ہوں اور اسی میں کام کرتے رہیں۔

(iv) ابتدائی اسکولوں کے نصاب کو زیادہ کشادہ بنایا جانا چاہئے۔

(v) اسکولوں کے اوقات اور تعطیلات کو موسم اور مقامی مزدورتوں کے مطابق ہونا چاہئے۔

(vi) ابتدائی اسکولوں کی پہلی جماعت پر سب سے زیادہ توجہ دی جانی چاہئے اور وہاں بڑے پیمانے پر ہونے والی تضیع اور جمود کو کم کرنے کی پرعزم کوششیں ہونی چاہئے۔

(vii) دیہی ترقی کے کام شروع ہونے چاہئیں اور اس کا مرکز اسکول کو بنانا چاہیئے۔

(viii) ابتدائی تعلیم میں اختیارات، مقامی جماعتوں کے ہاتھوں میں زیادہ رہے ہیں لیکن ابتدائی تعلیم ایک قومی اہمیت والا موضوع ہے، اس لئے حکومت کا یہ فرض ہے کہ وہ کنٹرول کے مفروضی اختیارات کو خود اپنے پاس رکھے اور ایڈمنسٹریشن کو مستعد اور بہتر بنائے۔

(ix) معائنہ کرنے والے سرکاری عملے میں خاصا اضافہ ہونا چاہیئے۔

(x) لازمی تعلیم شروع کرنے میں جلد بازی نہیں کرنی چاہیئے بلکہ اس کے لیے زمین تیار کرنے پر زیادہ توجہ دی جانی چاہیئے۔

ہارٹوگ کمیٹی کی رپورٹ پر تنقید:- سرکاری نقطۂ نظر:- سرکاری حلقوں میں اس رپورٹ کا بڑی گرم جوشی سے استقبال ہوا اور زیر تبصرہ سارے عہد میں یہ سرکاری افکار پر حاوی رہی۔ اس عہد کے صوبائی ڈائرکٹرز آف پبلک انسٹرکشن کی رپورٹوں کے مطالعے سے خیالات کی ایک عام یکسانیت نظر آتی ہے۔ تضیع اور جمود کی موجودگی، مقامی جماعتوں کے ہاتھوں میں اختیارات کی بہت زیادہ منتقلی، معائنہ کرنے والے اسٹاف کی کمی جیسے عیوب پر بار بار زور دیا گیا۔ سرکاری نقطۂ نظر اب بھی زیادہ تر اسی استحکام کی پالیسی کے حق میں تھا جو ۱۹۱۳ء کے گورنمنٹ ریزولیوشن نے طے کی تھی، پرجوش رائے عامہ کا لحاظ کرتے ہوئے اس نے عارضی طور پر توسیع کی پالیسی کو قبول کرلیا تھا جو ۱۹۲۲-۲۷ء کے پانچ برسوں میں جاری رہی، ہارٹوگ کمیٹی کی رپورٹ بہرحال سرکاری نقطۂ نظر کی جیت کی حیثیت سے آئی تھی۔ کیونکہ اس نے یہ دکھانے کی کوشش کی تھی کہ توسیع کی

پالیسی غیر مؤثر اور نقصان دہ ثابت ہو چکی ہے اور ہندوستانی حالات کے لیے صرف استحکام کی پالیسی مناسب تھی۔

اس عہد کی صوبائی پالیسیوں کا ایک مختصر جائزہ دلچسپی سے خالی نہ ہوگا۔ مثال کے طور پر مختلف اطراف سے ــ" ابتدائی اسکولوں میں انتہائی تیز رفتار اور غیر ذمہ دارانہ اضافے کے خلاف[1] ایک احتجاج ہوا۔ سنٹرل پراونس کی ۱۹۲۷-۳۲ء کی رپورٹ اس خیال سے تسکین حاصل کرتی ہے۔ کہ کم کارگزار اور غیر مستعد اسکول میدان سے ہٹا دیے گئے ہیں . . . نسبتاً کم طالب علم والے اسکول بند کر دیے گئے ہیں[2] بہار اور اڑیسہ کی ۳۲-۱۹۲۷ء کی رپورٹ بیان کرتی ہے کہ ان پانچ برسوں کے شروع میں بہت سے بورڈوں اور متعدد افراد نے مصلحت سے زیادہ تیز رفتاری کے ساتھ اسکول قائم کیے[3] اور ساتھ ہی رپورٹ اس بات کا اضافہ کرتی ہے کہ تخفیف (چھٹنی) کے اثرات سود مند تھے کیوں کہ اس کی وجہ سے غیر امدادی اسکول ختم ہو گئے۔ بمبئی میں ابتدائی اسکولوں کی تعداد میں پانچ برسوں (۱۹۲۷-۳۲ء) کے اندر صرف ۹۷ اسکولوں کا معمولی اضافہ ہوا۔ یہ ایک ایسا واقعہ تھا جس پر حکومت ہند کے تعلیم کے کمشنر نے یہ محسوس کیا اور کہا کہ یہ بات مشکوک نظر آتی ہے کہ " اتنی سقیم مالیات کے ساتھ یہ صوبہ اپنے ابتدائی اسکولوں کی تعداد میں اتنی تیزی کے ساتھ اضافہ کر سکتا ہے اور خاص طور پر اس وقت جب کہ تعلیم کے دوسرے پہلوؤں کو پہلی توجہ دینے کی ضرورت[4] مدراس میں ۱۹۲۷ء میں ابتدائی اسکولوں کی تعداد ۴۸۹۴۳ تھی جو ۱۹۳۲ء میں گھٹ کر ۴۱۱۴۱ رہ گئی اور ڈائرکٹر نے اس خیال کا اظہار کیا کہ " توسیع کی جو پالیسی ۱۹۲۰ء اور ۱۹۳۰ء کے درمیان اپنے شباب پر تھی اس نے بڑی تعداد میں ایسے غیر اقتصادی، غیر ضروری اور گھٹیا اسکولوں کے قیام کو برداشت کیا جو بالکل بے کار ثابت ہوئے توسیع کی اس پالیسی کے رد عمل کے طور پر اب توجہ کو استحکام تک محدود کرنے اور ناکارہ اداروں کو بند کرنے کی طرف ہے اور جو ایک حد تک ابتدائی مدرسوں کی تعداد کی تخفیف کی ذمہ دار ہے[5]" ہمیں اور زیادہ مثالیں دینے کی ضرورت نہیں مذکورہ مثالیں یہ بات ظاہر کر دیں گی کہ ہارٹوگ کمیٹی کی رپورٹ اس عہد میں سرکاری نقطۂ نظر پر حاوی رہی۔

---

[1] پنج سالہ جائزہ ۱۹۲۷-۳۲ء صفحہ ۴

[2] " " " " " ۴۲

[3] " " " " " ۵۱

[4] " " " " " ۱۲۸ (جلی خط ہمارا ہے)

[5] " " " " " ۸۶

ہارٹوگ کمیٹی رپورٹ پر تنقید :- غیر سرکاری نقطۂ نظر :- دوسری طرف غیر سرکاری نقطۂ نظر نے عام طور پر سرد مہری بلکہ مخالفانہ رویے سے رپورٹ کا استقبال کیا، اس تنقید کے اہم نکات مختصراً یہ ہیں :-

(i) غیر سرکاری نقطۂ نظر عام طور پر توسیع اور تیز رفتار توسیع کی موافقت کرتا تھا۔ اس بات کی طرف توجہ دلائی گئی کہ ہندوستان میں خواندگی عامہ کی رفتار بہت سست تھی جو ۱۸۸۱ء میں ۳٫۵ فی صدی تھی وہ ۱۹۳۱ء میں بڑھ کر صرف ۸٫۱ فی صدی ہوئی۔ یعنی ہر دس برس میں ایک فی صدی سے بھی کم اضافہ ہوا اس اضافہ نے آبادی کے اضافے کا ساتھ بھی نہیں دیا جو ایک فی صدی سالانہ بڑھتی رہی تھی، اسی طرح خواندہ لوگوں کی تعداد میں ہونے والے اضافے کے مقابلے میں کہیں زیادہ اضافہ ناخواندہ لوگوں کی تعداد میں ہوا ہے" تعلیم میں تموج ہونا چاہیئے نہ کہ تقاطر" اور یہ کہ جب تک ناخواندگی کو ختم کرنے کا کوئی قطعی منصوبہ نہیں بنے گا اور اس پر عمل نہیں ہوگا ہندوستان میں تعلیم عامہ کا مسئلہ حل نہیں ہوگا۔

(ii) غیر سرکاری نقطۂ نظر کمیٹی کی اس رائے سے بھی متفق نہیں تھا کہ تعداد کے مقابلے میں معیار کو افضلیت حاصل ہونی چاہیئے۔ ثانوی اور یونی ورسٹی تعلیم میں اس پالیسی کا جو بھی فائدہ ہو مگر ہندوستان جیسے ملک میں جہاں کی ۹۲ فی صدی آبادی آج بھی ان پڑھ ہے۔ حکومت کی پالیسی کا سب سے پہلا مقصد ملک سے ناخواندگی کو یکسر ختم کرنے کا ہونا چاہیئے اور تعلیم کے معیار کا مسئلہ، ناخواندگی کے مکمل خاتمے کے بعد آنا چاہیئے۔

(iii) کمیٹی کے اخذ کیے ہوئے دوسرے متعدد نتائج سے بھی شدید اختلاف کا اظہار کیا گیا مثلاً یہ کہا گیا کہ کمیٹی نے تضییع کو بھی مبالغہ آمیز طور پر بیان کیا ہے۔ اس کا اندازہ لگانے کے لیے کمیٹی نے جو طریقہ اختیار کیا وہ بھی اعداد و شمار کے لحاظ سے صحیح نہیں ہے، کمیٹی کا نکالا ہوا یہ نتیجہ کہ خواندگی حاصل کرنے کے بعد طالب علموں کی بہت بڑی تعداد بعد میں پھر ناخواندگی کی طرف لوٹ جاتی ہے منطقی طور پر غلط ہے۔

یہ تنقیدیں اُن میں سے صرف چند ہیں جو اس زمانے میں کی گئی ہیں مگر ان سے یہ ضرور ظاہر ہو جاتا ہے کہ اس عہد میں سرکاری اور غیر سرکاری نقطۂ نظر کے درمیان خلیج کافی وسیع ہو گئی تھی۔ اس لیے ۱۹۳۷ء میں ہندوستان دراصل دوراہے پر کھڑا تھا۔ اسے ان دونوں خیالوں میں خیالوں میں سے ایک کا انتخاب کرنا تھا یا تو تیز رفتار توسیع کی پالیسی کو اپنانا تھا یا پھر توسیع کے منصوبوں میں لازمی

طور پر تخفیف کر کے معیار کو بہتر کرنے کی شعوری کوشش کرنا تھی۔

(د) ۱۹۲۷ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیانی زمانے کی کامیابیاں:۔ ہارٹوگ کمیٹی کی رہنمائی اور عالمی سرد بازاری کی پیدا کی ہوئی مالی دشواریوں کا اجتماعی اثر یہ ہوا کہ ۱۹۲۷ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیانی زمانے میں ابتدائی تعلیم نے نسبتاً کم ترقی کی۔ مندرجہ ذیل اعداد و شمار کا موازنہ کیجئے۔

	۱۹۲۱-۲۲ء	۱۹۲۶-۲۷ء	۱۹۳۱-۳۲ء	۱۹۳۶-۳۷ء
تسلیم شدہ ابتدائی مدرسوں کی تعداد	۱۵۵۰۱۷	۱۸۴۸۲۹	۱۹۶۷۰۸	۱۹۲۲۴۴
	۶۱۰۹۷۵۲	۸۰۱۷۹۲۳	۹۱۶۲۴۵۰	۱۰۲۲۴۲۸۸
	روپے	روپے	روپے	روپے
	۴۹۳۶۹۰۸۰	۶۷۵۱۴۸۰۲	۷۸۷۹۵۲۳۶	۸۱۳۳۸۰۱۵

اِن سے یہ بات ظاہر ہو جاتی ہے کہ ۱۹۲۷ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیانی دس برسوں میں تعلیم کرنے والوں کی تعداد ۱۹۲۲ء-۲۷ء کے پانچ برسوں کے مقابلے میں بس یوں ہی ذرا سی زیادہ ہے۔ اسکولوں کی تعداد میں اضافہ صرف ۷۴۱۵ کا ہے جبکہ اس سے پہلے والے پانچ برسوں میں یہ اضافہ ۲۹۸۱۲ کا تھا۔ اخراجات میں ہونے والا اضافہ محض ۱۳۸ لاکھ روپوں کا تھا۔ اس برائے نام اضافے میں بھی حکومت کی امداد، غیر سرکاری ذریعوں سے ملنے والی امداد کے مقابلے میں نسبتاً کم ہے۔

اسی طرح ہم دیکھتے ہیں کہ تعلیم کو وسیع پیمانے پر لازمی کرنے یا سختی کے ساتھ اسے نافذ کرنے کی کوئی سنجیدہ کوششیں بھی نہیں ہوئیں۔ ۱۹۳۶-۳۷ء میں لازمی تعلیم کے تحت آنے والے علاقوں کی کیفیت کو مختصراً مندرجہ ذیل طور پر پیش کیا جا سکتا ہے۔

صوبہ	شہری علاقہ	دیہی علاقہ	دیہی علاقوں میں لازمی تعلیم کے تحت آنے والے گاؤں کی تعداد
مدراس	۲۷	۷	۱۰۴
بمبئی	۲۹	۱	۱۴۳
بنگال	۱	-	-
صوبجات متحدہ	۳۶	۲۵	۱۲۲۴
پنجاب	۶۴	۲۹۸۱	۱۰۴۵۰
بہار	۱	۱	۱
سنٹرل پراونسز اور برار	۲۷	۸	۵۰۸
سندھ	۱	۱	۶۱۳
اڑیسہ	۱	۱	۱۴
دہلی	۱	۹	۱۵
میزان	۱۸۷	۳۰۳۴	۱۳۰۷۲

صورت حال کے مندرجہ ذیل اہم پہلو قابل توجہ ہیں:

(i) دیہی علاقوں کے مقابلے میں شہری علاقوں میں ترقی کہیں زیادہ ہوئی ہے۔ ایسا دو وجوہ کی بنا پر ہے۔ اول یہ کہ شہری علاقوں میں حالات، لازمی تعلیم کے لیے زیادہ موافق ہیں۔ دوم یہ کہ سرکار اور مقامی اختیار ٹیز دونوں شہری علاقوں میں اسکیمیں چلانے میں زیادہ شوق کا اظہار کرتی ہیں کیونکہ دیہی علاقوں میں لازمی تعلیم شروع کرنے کے مقابلے میں یہاں "زائد" اخراجات کم ہوتے ہیں۔

(ii) پنجاب کے علاوہ دیہی علاقوں میں لازمی تعلیم کی ترقی بہت سست رہی ہے۔ ہندوستان کے پانچ لاکھ گاؤں میں سے صرف تقریباً ۱۳۰۷۲ گاؤں لازمی تعلیم کے تحت لائے گئے۔ ان میں سے تقریباً ۱۰۴۵۰ صرف پنجاب میں تھے۔ لازمی تعلیم کا مسئلہ حقیقتاً دیہاتوں کا مسئلہ ہے اور اسے حل کرنے کے لیے مشکل ہی سے کوئی مناسب کوشش کی گئی ہے۔

(iii) تعلیم کو لازمی کرنے کی ضرورت لڑکوں سے زیادہ لڑکیوں کے لیے ہے مگر پھر بھی لڑکیوں سے زیادہ لڑکوں کو اس کے تحت لایا گیا ہے۔ بعض صوبوں میں، جیسے پنجاب میں لازمی تعلیم صرف لڑکوں کے لیے ہے۔ دوسرے صوبوں میں حالانکہ قانون کی رو سے لازمی تعلیم کا نفاذ لڑکیوں پر بھی ہوتا ہے مگر زیادہ تر اسکیمیں صرف لڑکوں سے متعلق ہیں۔

(iv) لازمی تعلیم کے فروغ کی رفتار بہت سست رہی ہے جو رفتار اس عہد میں نظر آتی ہے اس کے لحاظ سے تعلیم کو عام طور پر لازمی بنانے کے لیے تقریباً پانچ سو سال درکار ہوں گے مثال کے طور پر بمبئی میں ۱۹۲۳ء کے پرائمری ایجوکیشن ایکٹ کی رو سے دس برس کے اندر اندر لازمی تعلیم کو عام کر دینے کا فیصلہ کیا گیا مگر ۱۹۳۷ء میں یعنی ایکٹ کی منظوری کے چودہ سال بعد بھی آبادی کا صرف تین فی صدی حصہ لازمی تعلیم کے تحت لایا جا سکا تھا۔ (بمبئی شہر جس پر اس ایکٹ کا اطلاق نہیں ہوتا ہے اس حساب میں شامل نہیں۔

(v) ان چند علاقوں میں بھی جہاں لازمی تعلیم شروع کی گئی وہاں بھی اس کا نفاذ قابل اطمینان نہیں تھا۔ بچوں کے داخلے بھی کافی نہیں تھے۔ عام طور پر اسکول جانے والی عمر کے بچوں کی کل آبادی کا ساٹھ سے اسی فیصدی حصہ اسکولوں میں داخل کیا جا سکا تھا۔ اور حاضری کا اوسط بھی ان اسکولوں سے شاید ہی کچھ بہتر ہو جہاں لازمی تعلیم کا اصول نافذ نہیں تھا۔ لازمی تعلیم والے علاقوں میں تضیع کی مقدار اتنی ہی تھی جتنی کہ ان علاقوں میں جہاں تعلیم لازمی نہیں تھی۔ مقامی حکام کوتاہی کرنے والے والدین کو سزا دینے پر راضی نہیں ہوتے تھے اور لازمی تعلیم ایکٹ کے تحت بہت ہی کم مقدمات قائم ہوئے مختصراً یہ کہا جا سکتا ہے کہ لازمی تعلیم کے اصول کو سختی کے ساتھ نافذ

نہیں کیا گیا اور اس کا وجود کم و بیش صرف کاغذ پر رہا۔

غرض کہ اس پورے عہد میں سرکاری کوششیں معیار کی اصلاح پر مرکوز رہیں۔ حالانکہ اس سمت میں بھی کچھ بہت نمایاں کامیابیاں نہیں ہوئیں۔ استادوں کی ٹریننگ میں کچھ ترقی ہوئی مگر تربیت یافتہ استادوں کی فی صدی تعداد جو ۱۹۲۷ء میں ۴۲ تھی ۱۹۳۷ء میں بڑھ کر ۵۷ تک پہنچ گئی اس مقصد کے پیش نظر کہ اساتذہ تدریس کو دیہی زندگی اور ماحول سے ربط دے سکیں۔ تربیتی اداروں کے نصابوں میں بھی متعدد تبدیلیاں ہوئیں۔ بعض صوبوں میں تربیتی اداروں میں "زیادہ مناسب" امیدواروں کو بھرتی کرنے کی کوشش بھی ہوئی۔

بس یہی ہیں اس دور کی کامیابیاں۔ ان کے علاوہ شاید ہی کوئی کامیابی قابل ذکر ہو اس عہد کے اختتام پر بھی سرکاری رپورٹیں بڑے پیمانے پر تضیع اور جمود کی موجودگی کا ذکر کرتی ہیں مگر ناخواندگی کی طرف مراجعت کو روکنے کی خاطر ماحول کو بدلنے کے لئے کتب خانے اور دارالمطالعہ قائم کرنے کی شاید ہی کوئی کوشش کی گئی ہو۔ معائنہ کرنے والے اسٹاف کا انتظام اس عہد کے آخر میں اور بھی ناکافی ہو گیا، کیوں کہ "تعلیم کی توسیع حسب ضرورت زائد انسپکٹروں کے تقرر سے کہیں زیادہ تیزی سے ہوئی"[1] یک استادی اسکولوں کی اب بھی اکثریت تھی۔ بمبئی میں جہاں ابتدائی کے استادوں کی تنخواہوں کی شرح سب سے اونچی تھی کم ہو گئی، اور دوسرے صوبوں میں کوئی اصلاح نہیں ہوئی۔ ان تمام چیزوں کو پیش نظر رکھتے ہوئے یہ نتیجہ نکالا جا سکتا ہے کہ تعلیم میں کوئی قابلِ ذکر صفتی ترقی نہیں ہوئی اور جو تھوڑی بہت ہوئی اسے بھی تعداد کے نقصان کا بدل نہیں کیا جا سکتا۔

۱۳۔ ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ:۔ زیر تبصرہ عہد میں ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹس کا کردار اور ان کی تنظیم بالکل بدل گئی۔ جیسا کہ پہلے بتایا جا چکا ہے کہ آئی۔ ای۔ ایس میں نئی بھرتی ۱۹۲۴ء میں بند ہو گئی، مگر مالی دشواریوں اور ۱۹۲۲ء میں شروع ہونے والی تخفیف کی وجہ سے اس کی جگہ لینے والی نئی صوبائی سروس (درجہ اول) کے قیام میں اکثر صوبوں میں بہت وقت لگ گیا، یہ تاخیر کچھ اس وجہ سے بھی ہوئی کہ "آئی۔ ای۔ ایس نے مرنے میں بے حیائی کی حد تک زیادہ وقت لیا"[2] کیوں کہ اس کے تمام

---

[1] پروگریس آف ایجوکیشن ان انڈیا۔ ۱۹۳۲-۳۷ء صفحہ ۴۴
[2] پنج سالہ جائزہ ۱۹۲۷-۳۲ء صفحہ ۴۷

عہدے دار اپنے عہدوں پر تمام حقوق و مراعات کے ساتھ بدستور کام کرتے رہے تھے۔ ۱۹۲۹ء میں ہارٹوگ کمیٹی نے دیکھا کہ انڈین ایجوکیشن سروس کے بتدریج خاتمے اور صوبائی سروسز کی تشکیل نو میں ناکامی ہندوستانی تعلیم کی تنظیم کے لئے تباہ کن ثابت ہوئی تھی۔ اس لیے اس نے سفارش کی کہ صوبائی سروسز کی تشکیل نو میں مزید تاخیر کی گنجائش نہیں ہے[1] کمیٹی کی اس سفارش سے تمام صوبائی حکومتوں کو فوراً سرگرم عمل کر دیا اور ۱۹۳۶-۳۷ء تک مدراس اور شمالی مغربی سرحد کے علاوہ تمام صوبوں میں ایک صوبائی سروس (درجہ اول) قائم ہو گئی۔

معائنہ کرنے والے عملے کی کمی اس عہد میں اکثر شکایت کا سبب بنی۔ ایک طرف تعلیمی اداروں خصوصاً نجی انتظام میں چلنے والے اداروں کی تعداد بہت تیزی سے بڑھ رہی تھی دوسری طرف مالی دشواری (اور یہ خیال کہ معائنے اور رہنمائی کے لیے بالائی خرچ غیر ضروری تھا) معائنے کے انتظامات میں ضروری اضافے کو روک رہی تھی۔ اس کا نتیجہ اکثر تعلیمی ناکردگی کی شکل میں نکلا۔

مگر اس عہد کی سب سے اہم کشمکش ڈیپارٹمنٹ سے ابتدائی تعلیم کے تعلقات سے متعلق تھی۔ ۱۹۲۱ء سے قبل حالانکہ ابتدائی تعلیم کا موضوع کم از کم اصولی طور پر مقامی جماعتوں کو منتقل کیا جا چکا تھا، مگر ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹس اس کے اوپر اچھا خاصہ کنٹرول رکھتے تھے۔ جیسا کہ اس باب کے شروع میں دکھایا گیا ہے۔ ۱۹۱۹ء اور ۱۹۳۰ء کے درمیان ہونے والے پرائمری ایجوکیشن ایکٹ نے کنٹرول کے بہت سے اختیارات مقامی جماعتوں کو سونپ دیے تھے اور نتیجہ یہ ہوا تھا کہ مقامی جماعتوں کے انتظام میں ڈیپارٹمنٹ کا دخل برائے نام رہ گیا تھا۔ ایسا لگتا تھا کہ ہندوستانی وزیروں نے جوں ہی تعلیم پر اختیارات حاصل کیے انھوں نے فوراً ہی ابتدائی تعلیم سے متعلق اہم اور وسیع ترین اختیارات کو مقامی جماعتوں کے حوالے کر کے خود کو اس کام سے الگ کر لیا۔ اس اقدام کی دانشمندی اور اس کے نتائج اس عہد کے آغاز میں ایک تنازعہ کا موضوع بن گئے۔ ہارٹوگ کمیٹی نے اس مسئلہ پر تفصیلی غور کیا اور فیصلہ اس کے خلاف دیا۔ یہ ٹھیک ہے کہ کمیٹی نے مقامی جماعتوں کے ذریعے ابتدائی تعلیم کے ایڈمنسٹریشن کو اصولی طور پر غلط نہیں سمجھا تھا بلکہ یہ محسوس کیا تھا کہ ایسا ایڈمنسٹریشن اچھا ہوگا مگر اس کے ساتھ یہ بھی محسوس کیا کہ مقامی جماعتوں کو اختیارات

---

[1] رپورٹ صفحہ ۳۴۷

ذرا کچھ زیادہ منتقل کر دیئے گئے ہیں، مزید یہ کہ اس نے مقامی جماعتوں کے ان طریقوں کا بغور جائزہ لیا جن سے انھوں نے اِن نو یافت اختیارات کو استعمال کیا تھا اور اس نتیجے پر پہنچی تھی کہ بحیثیت مجموعی ان اختیارات کو صحیح طریقوں پر استعمال نہیں کیا گیا۔ اس لیے مسئلے کے تمام حقائق کے پیش نظر کمیٹی کی یہ رائے تھی کہ ڈپارٹمنٹ کی حیثیت کو مضبوط بنانا اور پچھلے چند برسوں میں جو اختیارات مقامی جماعتوں کو سونپے گئے ہیں ان میں سے کچھ کو ڈپارٹمنٹ کے حوالے کرنا لازمی ہے۔ کمیٹی نے کہا۔

> نہ ہم نے یہ تجویز کیا ہے اور نہ ہی یہ تجویز کر رہے ہیں کہ صوبوں میں وزیروں کی ذمہ داریوں کو کم کر دینا چاہیئے۔ اس کے برخلاف ہماری رائے ہے کہ یہ ذمہ داریاں مقامی جماعتوں کو منتقل کر کے پہلے سے ہی خاصی کمی کی جا چکی ہیں۔ مقامی جماعتوں نے ابتدائی تعلیم کا کام اِن کے ہاتھوں سے بڑی حد تک لے لیا ہے اور اس کے نتائج بڑے مایوس کن رہے ہیں۔ صوبائی حکومتوں اور مقامی جماعتوں کے درمیان تعلقات پر از سر نو غور کرنے اور انھیں پھر سے مربوط کرنے کی ضرورت ہے، ووٹ دینے والوں کی ایک تعلیم یافتہ جماعت تیار کرنا قومی مسئلہ ہے۔ موجودہ آئین کے تحت مقامی جماعتوں کو اختیارات کچھ اس طرح سونپے گئے ہیں کہ لیجسلیچر کے سامنے جواب دہ وزرا، تعلیم عامہ کے لیے منظور کیے ہوئے سرمائے کے خرچ کرنے پر کوئی مؤثر کنٹرول نہیں رکھتے اور بسا اوقات ناکافی نگرانی اور ناکافی معائینے کی وجہ سے ان اخراجات کے نتائج کے بارے میں بھی ان کی معلومات بہت کم ہوتی ہیں اس سے ظاہر ہے کہ وزارتی ذمہ داری کو مناسب اہمیت نہیں دی گئی ہے[1]

۱۴- قومی تعلیم (۱۹۲۱-۳۷ء) ۱۹۲۰-۲۲ء کی شورش کے ختم ہونے کے بعد قومی تعلیم کی تحریک کو اس لحاظ سے ایک دھکا لگا کہ ان اداروں کی تعداد جو اپنے آپ کو "قومی" کہتے تھے بہت کم ہوگئی۔ عام اداروں میں پڑھنے والے طالب علموں سے ان اسکولوں کو چھوڑنے کے لیے کہنا اور ان کے لیے ایک متوازی اسکولی نظام قائم کرنے کا پرانا خیال جیسا کہ پہلے بیان کیا جا چکا ہے۔ بنیادی طور

---

[1] رپورٹ۔ صفحات ۳۴۶-۴۷

پر اس نقطۂ نظر پر منحصر تھا کہ سوراج ایک سال کے اندر اندر مل جائے گا مگر جیسے جیسے یہ بات واضح ہوتی گئی کہ سیاسی جد وجہد ابھی آنے والے کچھ برسوں تک چلتی رہے گی متوازی اسکولی نظام چلانے کا خیال کم و بیش ترک کر دیا گیا۔ لالہ لاجپت رائے نے پہلے ہی اس خیال کی وکالت کی تھی کہ قومی تعلیم کا نظام نجی تنظیموں کے ذریعے نہیں بلکہ صرف قومی حکومت کے ذریعے قائم کیا جا سکتا ہے۔ اس لیے قومی تعلیم کے نشو و نما کو حصول آزادی کا انتظار کرنا پڑے گا۔ یہ خیال زیادہ سے زیادہ مقبول ہوتا گیا اور نتیجہ یہ ہوا کہ قومی تعلیم کا کام تجرباتی پیمانے پر چند اداروں تک محدود ہو گیا۔ یہ تبدیلی بہتری کے لیے تھی کیوں کہ افراد اور سرمائے کے محدود وسائل کو اب نیچی سطح پر بہت پھیلے ہوئے کام میں منتشر کرنے کی بجائے نئے نظریات اور نئے تصورات کے نشو و نما میں لگایا جا سکتا ہے۔

(الف) جامعہ ملیہ اسلامیہ :۔ متعدد قومی یونی ورسٹیاں جو ۱۹۲۰-۲۱ء میں وجود میں آئیں۔ ان کی زندگیاں کم و بیش مسلسل نشیب و فراز کا شکار رہیں۔ اس سلسلے میں کاشی، بہار اور گجرات ودیا پیٹھوں کا ذکر کیا جا سکتا ہے۔ مگر جامعہ ملیہ اسلامیہ زندہ اور مفید کام کرتی رہی انتظامی اسباب کی بنا پر یہ ۱۹۲۵ء میں علی گڑھ سے دہلی لائی گئی۔ اس نے اپنے آپ کو حکومت سے تسلیم کرانے سے انکار کیا کیوں کہ اس کے مؤسسین کے الفاظ میں "اس نے باعزت آزادی کی دشواریوں اور سختیوں کو مستقل امداد کے کمزور کر دینے والے تحفظ پر ترجیح دی جوان کے بلند حوصلوں کو ختم کر دے" اس کے مقاصد مندرجہ ذیل تھے:

(i) یہ نوجوانوں کی تعلیم کو دوسروں کے کلچر کی مفید اور سچی باتوں کو نظر انداز کیے بغیر خود ان کے ثقافتی ورثے پر تعمیر کرنا چاہتی ہے اور خدمت رواداری ضبط اور خودداری کا جذبہ پیدا کرنا چاہتی ہے

(ii) اس کا مقصد کردار کی ایک ایسی تعمیر ہے جو نمو پذیر دماغ کی جذباتی اور ذہنی ضروریات کے مطابق ہوگی۔ اور اظہار ذات کے لئے مسلسل مواقع فراہم کر کے اور خوف کے بجائے طلبا میں پیشقدمی اور احساس ذمہ داری بیدار کر کے کی جائے گی۔ جامعہ میں مندرجہ ذیل ادارے قائم تھے۔

(i) ایک اقامتی کالج۔ جس میں آرٹس اور سماجی علوم میں اعلیٰ تعلیم دی جاتی تھی اور جہاں عربی مدارس کے فارغ التحصیل طلباء کے لئے جدید زبانوں اور سماجی علوم میں تعلیم کا خصوصی انتظام تھا اس کالج میں مطالعے اور حوالے کے لیے بیس ہزار کتابوں پر مشتمل ایک کتب خانہ بھی تھا اور قدرتی سائنس کی ایک تجربہ گاہ بھی۔

(ii) جدید طرز کا ایک اقامتی ہائی اسکول جس میں مختلف فنون اور حرفوں کی مہارتوں کو پیدا کرنے کے مواقع فراہم کیے گئے تھے اور جہاں انفرادی کام پر خصوصی زور دیا جاتا تھا۔

(iii) ایک اقامتی مدرسہ ابتدائی جس کا طرز تعلیم منصوبی طریقے پر مبنی تھا۔ اس مدرسے میں ایک باغ ایک بچوں کا بنک اور اتحادی دکان تھی جن کا سارا انتظام بچے خود کرتے تھے۔

(iv) جامعہ ایجوکیشن سنٹر[1] ان متعدد مراکز میں سے ایک تھا جہاں بچوں کی ابتدائی تعلیم اور تعلیم بالغان کا انتظام تھا۔

(v) روزانہ زندگی میں کام آنے والی کیمیادی چیزیں بنانے کے لیے جامعہ کی سائنس لیبوریٹری سے ملحق جامعہ کیمیکل انڈسٹریز کے نام سے ایک شعبہ تھا۔

(vi) اردو اکاڈمی جس نے اپنی مطبوعات سے سنجیدہ اردو ادب میں بیش بہا اضافہ کیا۔

(vii) اردو میں سماجی علوم اور ادبیات کا ایک ماہنامہ رسالہ "جامعہ" نکلتا تھا۔

(viii) مکتبہ جامعہ جس نے تعلیمی ادب کی طباعت و اشاعت میں ایک بلند مقام حاصل کرلیا اور جہاں اردو کتابوں کا سب سے بڑا ذخیرہ موجود تھا۔

جامعہ میں ایشیائی ممالک اور ہندوستان کے مختلف حصوں سے آئے ہوئے تقریباً چار سو طلباء تعلیم حاصل کر رہے تھے۔

بقول کارکنان جامعہ" یہاں کے کام کرنے والوں کی ہمت اور ان کے ایثار، عوام کی ہمدردی اور پسندیدگی کے علاوہ "جامعہ کے پاس کوئی مستقل فنڈ نہیں تھا۔ اسے اعلیٰ حضرت نظام حیدرآباد، ریاست بھوپال اور دہلی میونسپلٹی سے اچھی خاصی امداد ملتی تھی مگر اس کا سب سے بڑا ذریعہ آمدنی جامعہ کے بہی خواہوں کا وہ وسیع حلقہ تھا جو" ہمدردان جامعہ" کے نام سے موسوم تھا اور جن کی تعداد تقریباً سات ہزار تھی یہ ہمدرد جامعہ کو چلانے کے لیے اپنی آمدنی کا کچھ حصہ بطور چندہ جامعہ کو دیتے تھے۔

(ب) **وشوا بھارتی**:- سرکاری امداد کے بغیر کل ہند کردار کا ایک دوسرا ادارہ وشوا بھارتی تھا۔ اس کی بنیاد ڈاکٹر رابندر ناتھ ٹیگور نے ۶ مئی ۱۹۲۲ء کو رکھی۔ اس کے مقاصد تھے:

(i) مشرق کی مختلف تہذیبوں اور تمدنوں کو ایک دوسرے سے زیادہ قریب لانا۔

(ii) مغرب کے کلچر اور سائنس کو ان کی وحدت کے نقطۂ نظر سے دیکھنا۔

(iii) مشترک برادری اور مشترک انسانی افعال میں مشرق اور مغرب کا اتحاد دیکھنا اور اس طرح ایسے حالات پیدا کرنا جن سے عالمی ہم آہنگی پیدا ہو۔

یہ ادارہ اقامتی ہے اور اس میں مخلوط تعلیم ہوتی ہے۔ یہاں طالب علم صرف ہندوستان ہی کے ہر حصّے سے نہیں بلکہ یورپ اور ایشیا کے دور دراز حصّوں سے بھی آتے ہیں۔ اس میں مندرجہ ذیل شعبے ہیں۔

(i) وِدّیا بھون :۔ یا مدرسۂ تحقیق۔ جہاں سنسکرت، پالی، پراکرت، ہندی، عربی، فارسی اردو اور بنگالی ادب اور ہندوستانی فلسفہ، بدھ مت اور ہندوستانی تصوف میں تحقیق کی سہولتیں فراہم ہیں۔

(ii) چینا بھون یا ہند چین مطالعے کا اسکول جس میں چینی زبان کی ایک لاکھ کتابوں پر مشتمل ایک کتب خانہ ہے۔ اس کا مقصد چینی تہذیب کا مطالعہ کرنے کے لیے ہندوستانی طالب علموں کی ہمت افزائی کرنا اور اسی طرح چینی طالب علموں کو ہندوستانی تہذیب کا مطالعہ کرنے کی ترغیب دینا ہے۔

(iii) شکشا بھون ایک کالج ہے جس کا الحاق کلکتہ یونی ورسٹی سے ہے۔

(iv) کلا بھون : یا فائن آرٹس کا شعبہ جس نے پینٹنگ کے ایک نئے اسکول کی بنیاد ڈالی جسے ساری دنیا میں مانا جاتا ہے۔

سنگیت بھون یا رقص و موسیقی کا مدرسہ

سری نکیتن یا دیہی تعمیر نو کا ادارہ اور

شِلپ بھون، صنعتوں کا مدرسہ جس کے مقاصد ہیں ضلع میں گھریلو صنعتوں کی ہمت افزائی کرنا اور انھیں فروغ دینا۔

قومی تعلیم کے مسئلے کے ساتھ ساتھ ان عظیم اداروں کا ذکر بھی کیا جانا چاہیے جو سرکاری اثر سے آزاد رہ کر ہندو یا مسلم تعلیم کے قدیم نظریات کے احیاء کی کوشش کرتے رہے۔ اس قسم کے متعدد اداروں میں ہم تین کا ذکر کریں گے جو ان کی نمائندگی کرتے ہیں گروکل یونی ورسٹی جو قدیم ہندوستانی تعلیم کے نظریات کے احیاء کی کوشش کرتی ہے۔ دارالعلوم دیوبند اور دارالعلوم ندوۃ العلماء لکھنؤ جو تعلیم میں مسلم نظریات کے احیاء کی کوشش کرتے ہیں۔

(الف) گروکل یونی ورسٹی :۔ گروکل یونی ورسٹی کی بنیاد ۱۹۰۲ء میں آریہ پرتی ندھی سبھا

پنجاب نے رکھی۔ اس کا آغاز ایک چھوٹے سے ابتدائی اسکول کی حیثیت سے ہوا تھا، آج یہ ایک مکمل یونیورسٹی ہے۔ یونی ورسٹی نے شروع ہی سے سرکاری امداد سے انکار کیا اور اس لیے سرکاری اثر اور کنٹرول سے آزاد رہی۔ ۱۹۲۴ء میں اسے اس کی موجودہ جگہ کانگڑی میں منتقل کیا گیا جہاں یہ اپنے کام "دیہی سکون" میں کرتی ہے جو "شہر کے غیر تعلیمی اثرات سے بالکل پاک ہے" یہ چھ سے آٹھ سال (غیر معمولی لیاقت کی بنا پر دس سال تک بھی) تک کے بچوں کو داخل کرتی ہے۔ عام حالات میں تدریس کی مدت ۱۴ سال ہے اس چودہ سال کی مدت ختم کرنے کے بعد طالب علم یا گریجوئٹ ہوجاتا ہے دو سال کی مزید تعلیم کے بعد اسے وچاس پتی یا ڈاکٹریٹ کی ڈگری ملتی ہے گروکل کا نظام لڑکوں اور لڑکیوں دونوں کے لیے ہے اور کالج کی منزل تک کی تعلیم دینے والا ایک گروکل لڑکیوں کے لیے دہرہ دون میں ۱۹۲۳ء سے چل رہا ہے۔

پہلی چار جماعتوں میں سنسکرت، ہندی، حساب ہندسی (ارتھمیٹک) جغرافیہ، ڈرائنگ، تاریخ، مذہب اور اخلاقیات کی تعلیم ہوتی ہے۔ مٹی کے کام، چٹائی بننے، کتائی کرنے اور کنڈر گارٹن وغیرہ کے ذریعے ہاتھ اور آنکھ کی تربیت کے اسباق دیے جاتے ہیں، پانچویں جماعت میں انگریزی اور طبعی سائنس کا اضافہ ہوجاتا ہے۔ ادھیکاری، امتحان پاس کرنے کے بعد طالب علم یونیورسٹی کلاسز میں داخل ہوتے ہیں جو وید مہا ودیالیہ یا سادھارن مہا ودیالیہ (یا آرٹس کالج) اور ایوروید مہا ودیالیہ (یا میڈیکل کالج) نام کے تین کالجوں میں منقسم ہیں۔ پہلے دو کالجوں میں وید، درشن (ہندوستانی فلسفہ) سنسکرت، ادب، انگریزی، تاریخ، معاشیات، مغربی فلسفہ، مذاہب کا تقابلی مطالعہ اور علم کیمیا کی تعلیم دی جاتی ہے۔

ان میں سے بعض مضامین میں طالب علم پوسٹ گریجویٹ کورس بھی لیتے ہیں۔

ایوروید مہا ودیالیہ میں قدیم ہندوستانی طب کے علاوہ جدید میڈیکل سائنس کی تعلیم بھی دی جاتی ہے۔ یونیورسٹی میں بحیثیت مجموعی ذریعہ تعلیم ہندی ہے اور سنسکرت کی تعلیم کو بہت اہمیت دی جاتی ہے۔

گروکل نظام قدیم ہندوستانی تعلیم کے بعض نظریات کے احیاء کی کوشش کرتا ہے۔ اس

کے بنیادی اصول اس طرح بیان کیے گئے۔

(i) تعلیم رہائشی اداروں میں دی جانی چاہیے جن میں گھر اور اسکول دونوں کو یکجا کیا جائیگا۔ (لفظ گروکل کا مطلب ہے استاد کا گھر) گروکل نظام کے تحت بچہ گھر کے چھوٹے خاندان سے نکل کر استاد کے بڑے خاندان میں جاتا ہے مگر گھر کے ماحول کو باقی رکھا جاتا ہے اور اسے گھر اور اسکول کی بہترین چیزیں یہاں ملتی رہتی ہیں۔

(ii) تعلیم کو مفت ہونا چاہیے اور ہر بچے کو استاد کے گھر میں مفت خوراک اور مفت رہائش ملنا چاہیے۔

(iii) حسب نسب اور حیثیت، بچے کے نشو ونما میں کوئی امتیازی عنصر نہ ہوگا۔ ہر بچے کے ساتھ برابری کا سلوک ہوتا ہے اور تمام بچے ایک طرح کے کپڑے پہنتے ہیں اور ایک ہی طرح کے دن گزارتے ہیں۔

(iv) سخت زندگی اور قوت برداشت کی خصوصیات پیدا کرنے کی مسلسل کوشش کی جاتی ہے۔

(v) کردار کی تعمیر، برہماچاریہ کے اصولوں کی پابندی اور جنسی جبلت کے ارتفاع پر بہت زور دیا جاتا ہے۔

(ب) **دار العلوم دیوبند:۔** یہ ادارہ ۱۸۶۴ء میں قائم ہوا تھا۔ یہ ایک قدیم طرز کی مسلم یونی ورسٹی ہے جو قدامت پسند اصولوں پر چلتی ہے اس میں صرف ہندوستان کے تمام حصوں ہی سے نہیں بلکہ اسلامی دنیا کے تمام حصوں سے طالب علم پڑھنے آتے ہیں۔ اس کو دنیا کی چار مسلم یونی ورسٹیوں میں سے ایک سمجھا جاتا ہے۔ باقی تین یونی ورسٹیاں جامعہ ازہر، جامعہ زیتونا (Zetuna) اور جامعہ تیونس ہیں۔ یہ یونی ورسٹی مکمل طور پر رہائشی یونی ورسٹی ہے۔ اس میں عربی، فارسی، تجوید (تلاوت قرآن مجید) طب یونانی اور تبلیغ کی تعلیم دی جاتی ہے۔ آرٹ اور حرفے کا بھی ایک شعبہ ہے اور قواعد اور جسمانی تربیت پر بھی زور دیا جاتا ہے یہاں کامیاب ہونے کے بعد اس کے طالب علم اپنے نام کے بعد دیوبندی کا لفظ بڑھا لیتے ہیں اور انھیں فاضل کی سند دی جاتی ہے، طالب علموں کی تعداد تقریباً سولہ سو ہے اور ان میں سے تقریباً ایک سو طالب علم باہر کے ہیں[1]

(ج) **دار العلوم ندوۃ العلماء، لکھنؤ:۔** یہ ادارہ ۱۸۹۸ء میں قائم ہوا۔ اس کی نظریاتی حیثیت دیوبند کی قدامت پسند یونی ورسٹی اور علی گڑھ کی جدید یونی ورسٹی کے بیچ کی ہے۔ اس سے تعلیم حاصل کر کے نکلنے والوں کو جدید مولوی کہا جا سکتا ہے۔ اس ادارے میں بھی ہندوستان کے

---

[1] مسلم ایئر بک آف انڈیا ۱۹۴۸-۴۹ء صفحہ ۲۴۴

تمام حصوں کے علاوہ اسلامی دنیا سے بھی طالب علم آتے ہیں۔ یہاں کے فاضل طالب علم اپنے نام کے بعد ندوی کا لفظ بڑھاتے ہیں۔ اس زمانے میں طالب علموں کی تعداد تقریباً ۴۰۰ تھی۔ دارالعلوم دیوبند کی طرح یہ بھی ایک رہائشی ادارہ ہے۔

بہرحال یہ نہیں سوچ لینا چاہیئے کہ قومی تعلیم کا تصور صرف اُن اداروں کی چہار دیواری تک محدود تھا جو اپنے کو قومی کہتے تھے۔ اس کے بعض پہلو عام ہوتے جارہے تھے اور سرکاری نظام میں بھی اختیار کیے جارہے تھے۔ مثلاً جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اکثر ثانوی اسکولوں میں اختیار کرنا جو اس زمانے میں ہوا تو یہ دراصل قومی تعلیم کے لیے ہونے والی جدوجہد کا نتیجہ تھا۔ اسی طرح اس زمانے میں ایک قومی زبان اور اسے مقبول بنانے کی کوششیں بھی قومی تعلیم کی تحریک ہی کی ایک کڑی تھیں۔ خود تسلیم شدہ اسکولوں کا ماحول بہت بدلنا شروع ہوگیا۔ کنگ ایمپرر کی تصویر لگانے یا "گاڈ سیو دی کنگ" گانے پر خصوصاً نجی اسکولوں میں پہلے جیسا اصرار تقریباً بالکل ختم ہوگیا۔ اسکولوں میں قومی لیڈروں کی تصویریں نظر آنے لگیں اور کشیدگی کے چند موقعوں کے علاوہ اسکول کے اجتماع میں بندے ماترم اور دوسرے قومی ترانوں کو گایا جانا ایک عام بات ہوگئی۔ مختصر یہ کہ کالجوں اور ثانوی اسکولوں میں ماحول حب الوطنی کے نشو نما کے لیے زیادہ موافق ہونے لگا اس لیے یہ کہا جاسکتا ہے کہ قومی تعلیم کی یہ اور اسی طرح کی دوسری بالواسطہ کامیابیوں نے تعداد کی کمی کی محض تلافی ہی نہیں کی بلکہ اس سے زیادہ دے دیا۔

(۱۵) بالغوں کی خواندگی :- ۱۹۲۱ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیان ہندوستان کی تعلیمی تاریخ کے اہم واقعات کے اس جائزے کو بالغوں میں خواندگی کے فروغ کے مختصر ذکر پر ختم کیا جاسکتا ہے اس عہد میں اس موضوع پر ابتدائی کام خاصا ہوا تھا۔ یہ ٹھیک ہے کہ خواندگی تعلیم کا بدل نہیں ہوتی مگر اس کی طرف ایک ایسا قدم ضرور ہے جسے چھوڑا نہیں جاسکتا، اور ہندوستان جیسے ملک میں جہاں ۱۹۲۱ء کی مردم شماری میں بھی ۹۳ فی صد لوگ ناخواندہ تھے، بالغ ناخواندگی کو ختم کرنے کی تحریک کی شدید اور فوری ضرورت کے لیے کوئی خاص وکالت ضروری نہیں تھی۔ یہ سہرا ہندوستانی وزیروں کے سر ہے کہ انھوں نے اس سمت میں کچھ اولین قدم اٹھائے ۱۹۲۷ء میں بھی بالغوں کے لئے ۱۱۲۰۵ اسکول تھے جن میں ۲۹۰۳۵۲ طالب تھے۔ مگر ۱۹۲۷ء کے بعد کی اقتصادی سرد بازاری اور مسلسل مالی دشواری کی وجہ سے اس مسئلے میں لوگوں کی دلچسپی کم ہوتی گئی اور

اگلے دس برسوں میں شبینہ مدرسوں اور بالغوں کی کلاسوں کی تعداد میں نمایاں کمی ہوگئی۔ ۳۷-۱۹۳۶ء میں صرف ۲۰۲۷ اسکول تھے اور ان میں پڑھنے والوں بالغوں کی تعداد محض ۶۳۶۳۷ تھی۔ اس لیے یہ بات کہی جا سکتی ہے کہ تعداد کے نقطۂ نظر سے ۱۹۳۷ء سے قبل بالغوں میں خواندگی کے فروغ کے لیے جتنا کام ہوا اس کی شاید ہی کوئی اہمیت ہو۔ مگر اس کی نظریاتی اہمیت اور بنیادی کام کی حیثیت سے اس کی افادیت قابل لحاظ ہے۔ شروع کی یہی کوششیں تھیں اور خاص طور پر ۱۹۱۷ء اور ۱۹۲۷ء کے درمیان ہونے والی کوششیں جنھوں نے اس مسئلے میں عام دلچسپی پیدا کی اور اس دلچسپی کو قائم رکھا، یہی کوششیں تھیں جن کے دوران آجروں کو اپنے ملازمین کی خواندگی کا انتظام کرنے پر مجبور کرنے، تحریک کو بڑھانے اور لاگت کو کم کرنے کے لئے طالبعلموں میں خدمت کا جذبہ پیدا کرنے کا خیال سامنے آیا۔ مقامی جماعتوں، امداد باہمی کی انجمنوں اور دوسری نیم سرکاری اور غیر سرکاری ایجنسیوں کو اس کام میں کھینچنے کا خیال بھی ان ہی کوششوں میں پیدا ہوا ان خیالات سے جیسا کہ بعد کو دیکھا جائے گا۔ کانگریسی وزارتوں نے جب ۱۹۳۷ء میں وہ برسراقتدار آئیں پورا فائدہ اٹھایا اور خواندگی کی عام تحریکوں کی تنظیم کی کوشش کی۔

۱۹۲۱ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیانی عہد پر تبصرہ:۔ اب ہم اس حیثیت میں ہیں کہ موبوں میں دوعملی کے سولہ برسوں (۳۷-۱۹۲۱ء) میں ہندوستانی وزیروں کے اہم کارناموں کا ایک سرسری جائزہ لے سکیں۔ ہمیں یونیورسٹی تعلیم کے میدان میں مندرجہ ذیل باتیں نظر آتی ہیں۔ (الف) انٹر یونی ورسٹی بورڈ کا آئین (ب) پانچ نئی یونی ورسٹیوں کا انضمام (ج) پرانی یونی ورسٹیوں کے سینٹ میں منتخب اراکین کی تعداد میں اضافہ کرکے وہاں کے نظام کو زیادہ جمہوری بنانا (د) کالجوں اور طالبعلموں کی تعداد میں زبردست توسیع (ہ) متعدد نئے شعبوں (فیکلٹیز) کا آغاز، (و) بہت سے نئے کورسوں کی تعلیم کا انتظام اور ان میں تحقیق کی سہولتیں (ز) مابین کالج اور مابین یونیورسٹی سرگرمیوں کا نشوونما (ح) چھوٹے پیمانے پر فوجی تربیت کا انتظام (ط) طالب علموں کی جسمانی تربیت ان کی صحت اور ان کی رہائش پر زیادہ توجہ۔ ثانوی تعلیم کے میدان میں مندرجہ ذیل باتیں نظر آئیں گی۔

(الف) ثانوی تعلیم میں بحیثیت مجموعی بے مثال توسیع، (ب) دیہی علاقوں میں ثانوی اسکولوں کی تعداد میں زبردست اضافہ (ج) لڑکیوں کی ثانوی تعلیم میں بڑا اضافہ (د) سارے ثانوی نصاب میں بڑے پیمانے پر مادری زبان کا ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے استعمال اور (ہ) ثانوی مدرسوں کے

استادوں کی ٹریننگ اور ان کی شرائط ملازمت میں کچھ اصلاح۔

ابتدائی تعلیم میں اس عہد میں یہ خاص تبدیلیاں واقع ہوئیں۔ (الف) ابتدائی تعلیم کے متعدد اسکیموں کی منظوری۔ (ب) تعلیم کو لازمی بنانے اور توسیع کی بہت سی اسکیموں پر رضاکارانہ طور پر عمل۔ (ج) اسکولوں اور طالب علموں کی تعداد میں اچھا خاصا اضافہ (حالانکہ علم لازمی اور مفت ابتدائی تعلیم کا آدرش پورا ہونے میں ابھی بہت کسر تھی اور (د) وصفی پہلوؤں میں اصلاح کی بھی کچھ کوششیں جو جو بدقسمتی سے ناکافی اور اکا دکا تھیں بالغوں کی خواندگی کے لئے بھی ہوئیں۔ ووکیشنل ایجوکیشن میں بھی بہت ترقی ہوئی اور خود ہندوستان میں اعلیٰ ترین تعلیم دینے کی سہولتیں فراہم کرنے کی کچھ ایماندارانہ کوششیں ہوئیں۔ ۱۹۲۴ء میں (I. E. S.) آئی۔ای۔ ایس میں بھرتی ختم ہوئی اور اس کی جگہ ایک نئی صوبائی سروس (درجہ اول) کی تنظیم ہوئی۔ ۳۷-۱۹۳۶ء تک ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹ تقریباً پورے طور پر ہندوستانی بنادیا گیا۔ مسلمانوں نے جو تعلیم میں پیچھے تھے اپنی کمیوں کو پورا کیا اور بعض اعتبار سے دوسرے فرقوں سے آگے بڑھے۔ تعلیم نسواں میں بھی کافی ترقی ہوئی۔ عورتوں کی حیثیت کو بہتر کرنے کے لئے متعدد قوانین پاس ہوئے اور خود عورتوں میں ایک نئی قیادت نے جنم لیا، اس عہد میں چھوت چھات کے خلاف ایک زبردست تحریک مہاتما گاندھی کی قیادت میں شروع ہوئی اور ڈاکٹر بی، آر، امبیدکر جیسے لیڈروں کی رہنمائی میں خود ہریجن سیاسی طور پر منظم ہوئے سرکاری نظام نے ہریجنوں کے مخصوص اسکولوں کی تعداد میں (اگرچہ بالکل ختم نہیں کرسکا مگر) خاص کمی کی، اور ہریجنوں میں تعلیم کے زبردست فروغ میں مدد کی۔ یہ یقیناً بڑی کامیابیاں ہیں، ان کی اہمیت اس وقت اور بڑھ جاتی ہے۔ جب کہ ہم یاد کرتے ہیں کہ اس عہد کے ہندوستانی وزیروں کو ایسی مشکلات کا مقابلہ کرکے کام کرنا پڑا جیسی کہ (الف) مرکزی امداد کی غیر موجودگی (ب) عام مالی دشواریوں (ج) کانگریس کے تعاون کی کمی (د) وقتاً فوقتاً سیاسی بےچینی اور ان سے پیدا ہونے والی گڑبڑ اور (ہ) اس عہد کے زیادہ حصے میں آئی، ای، ایس کی طرف سے عدم تعاون وغیرہ کامیابیوں کے اس ریکارڈ نے ان لوگوں کے خوف کو یقیناً جھوٹا ثابت کردیا جو ۱۹۲۱ء میں تعلیم کو عوامی کنٹرول میں دینے کے خلاف تھے۔ ان کامیابیوں نے اس نقطۂ نظر کو بھی تقویت دی جو اچھے نتائج کی توقع رکھتا تھا حقیقت تو یہ ہے کہ یہ کامیابیاں اس نقطۂ نظر کو جائز کرنے کے لیے کافی تھیں کہ اختیارات کی منتقلی کی اور زیادہ ضرورت ہے اور یہ کہ تعلیم کو بغیر کسی پابندی کے پورے طور پر ہندوستانیوں کے حوالے کردینا چاہیئے۔ ۱۹۳۷ء میں حقیقتاً یہی ہوا جب برطانوی ہند کے گیارہ صوبوں میں

صوبائی خودمختاری کا آغاز ہوا اور تعلیم پر ہندوستانی وزیروں کو نسبتاً زیادہ (یا تقریباً مکمل) اختیار دیا گیا۔ تاریخِ تعلیم کے اس نئے عہد کے اہم واقعات کا ذکر اگلے باب میں ہوگا۔

دسواں باب

تعلیم

صوبائی خود مختاری کے تحت

(۱۹۳۷ء تا ۱۹۴۷ء)

۱۔ صوبائی خود مختاری :- ۱۹۳۵ء کا گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ سیاسی آزادی کی تکمیل کی طرف ایک اور قدم تھا۔ اس ایکٹ نے ایڈمنسٹریشن کے ازلی طور پر ناقص دوعملی نظام کا خاتمہ کیا، محفوظ اور منتقل شعبوں کا امتیاز مٹایا اور صوبائی ایڈمنسٹریشن کو ایک وزارت کے ہاتھوں میں دیدیا جو ایک ایسی لیجسلیچر کے سامنے جواب دہ تھی جس میں منتخب اراکین کی زبردست اکثریت تھی۔ حکومت کا یہ نیا نظام جسے عرف عام میں صوبائی خود مختاری کہا جاتا تھا ۱۹۳۷ء سے برطانوی ہند کے گیارہ صوبوں میں نافذ ہوا۔

صوبائی خود مختاری کے آغاز کے ساتھ ہی تعلیمی ترقی کی بڑی سنجیدہ توقعات پیدا ہو گئیں ۱۹۲۱ء اور ۱۹۳۷ء میں جن دشواریوں نے ہندوستانی وزیروں کے کاموں میں رکاوٹ ڈالی تھی ان میں سے اکثر ختم ہو چکی تھیں۔ عالمی سرد بازاری اور اس سے پیدا ہونے والی مالی دشواریوں کو جو اس وقت مسلط تھیں اب نہیں رہی تھیں، روپیہ اب زیادہ آسانی سے ملتا تھا اور مالیات کا شعبہ اب کسی ایسے ایگزیکٹیو کاؤنسلر کے پاس نہیں تھا جو وزیروں کے سامنے جواب دہ نہ ہو، آئی۔ای۔ایس کی تنظیم تقریباً ختم ہو چکی تھی اس میں یورپین افسر بہت چھوٹی سی اقلیت میں رہ گئے تھے، اور عوامی تعاون کا یقین تھا کیوں کہ کانگرس نے جو ملک کی سب سے بااثر سیاسی پارٹی تھی گیارہ میں سے سات صوبوں میں عہدے قبول کر لیے تھے۔ باقی چار صوبوں میں بھی وزارتوں کو آبادی کی اکثریت کی واضح امداد حاصل تھی۔ اس لیے یہ توقع تھی کہ نئی صوبائی حکومتیں جو

۱۹۳۵ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کے تحت کام کر رہی تھیں تعلیم کی تنظیم نو کا منصوبہ زیادہ بلند حوصلگی اور آزادی کے ساتھ بنائیں گی اور اس پر عمل درآمد بھی زیادہ زور، عزم محکم اور تیزی سے کریں گی۔

بدقسمتی سے یہ توقعات پوری نہیں ہوئیں۔ اس ناکامی کا سب سے بڑا سبب یہ تھا کہ کانگریس کی حکومت بہت ہی کم مدت کے لئے رہی۔ اس نے پہلی دفعہ ۱۹۳۷ء میں عہدے سنبھالے مگر دو ہی سال کے اندر ستمبر ۱۹۳۹ء میں دوسری جنگ عظیم شروع ہوگئی اور جلد ہی برطانوی حکومت اور کانگرس کے درمیان اتحادیوں کے جنگ اور امن کے مقاصد کے سوال پر اور خصوصاً ہندوستان پر ان کے اطلاق کے بارے میں اختلافات پیدا ہوگئے اور تین سال سے بھی کم مدت تک برسر اقتدار رہ کر کانگریس نے ۱۹۴۰ء میں استعفیٰ دیدیئے۔ ۱۹۴۰ء اور ۱۹۴۵ء کے درمیان "دفعہ ۹۳" یا "کارندہ حکومتوں" کے تحت کام ہوتا رہا۔ ان کے سامنے سب سے اہم مقصد جنگ کی ذمہ داریوں کو پورا کرنا تھا اور اس لئے تعلیمی تنظیم نو کا کام کم و بیش رکا رہا۔ ۱۹۴۶ء میں عوامی وزارتیں دوبارہ بنیں۔ کانگریس دو سال کے لئے ایک بار پھر سربر حکومت آئی یہاں تک کہ ۱۵ر اگست ۱۹۴۷ء کو برطانوی استعمار نے ہندوستان چھوڑ دیا۔ دوسرے الفاظ میں یہ کہا جا سکتا ہے کہ صوبائی خود مختاری کے دس برسوں میں عوامی حکومتیں صرف پانچ سال رہیں۔ دوسری بات یہ ہے کہ یہ وقت بھی وہ تھا کہ ہر چیز پر سیاسی مسائل حاوی تھے اور جس کے نتیجے کے طور پر تعلیمی مسائل کی حیثیت ضمنی سی ہو کر رہ گئی ۳۸۔۱۹۳۷ء کا سال، گورنروں کے اختیارات سے متعلق تنازعات کی نذر ہوگیا۔ ۴۰-۱۹۳۹ء میں اتحادیوں کے جنگ اور امن کے مقاصد پر بحثیں ہوتی رہیں۔ ۴۵-۱۹۴۰ء کا زمانہ خود دوسری عالمی جنگ کا اور "ہندوستان چھوڑ دو" کی تحریک کا دور تھا ۴۷-۱۹۴۶ء انگریزوں کے ہندوستان چھوڑنے اور تقسیم ہند کی تیاریوں میں لگ گیا۔ اس لئے اس بات کا اندازہ لگایا جا سکتا ہے کہ ایسا وقت شاید ہی کوئی رہا ہو جس میں کوئی نہ کوئی سیاسی مصیبت موجود نہ ہو۔ تیسرے یہ کہ اس پورے زمانے میں، برطانیہ مسلم لیگ، اور کانگریس کے درمیان کشمکش اتنی شدید اور اتنی اہم تھی کہ تمام دوسرے مسائل پس پشت پڑ گئے۔ ان تمام اسباب کی بناء پر تعجب نہیں ہونا چاہیے، اگر قومی رہنما تعلیمی تنظیم نو کے لئے نہ تو کافی روپیہ دے سکے اور نہ ہی کافی وقت اور اس بات پر بھی حیرت کی ضرورت نہیں ہے کہ ۱۹۳۷ء میں پیدا ہونے والی اعلیٰ توقعات صوبائی خود مختاری کے تحت پوری

نہ ہوئیں۔

اس عہد کی کامیابیوں کا مطالعہ انھیں تین حصوں میں بانٹ کر بڑی آسانی سے کیا جاسکتا ہے۔ (الف) تعلیمی ایڈمنسٹریشن میں گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ ۱۹۳۵ء کی لائی ہوئی تبدیلیاں (ب) حکومت ہند کی تعلیمی سرگرمیاں (ج) یونی ورسٹی، ثانوی، ابتدائی اور دستکارانہ تعلیم کی ترقیاں۔ ان سب کو پہلے حصے میں شامل کیا جاسکتا ہے۔ دوسرے حصے میں کانگریسی وزارتوں کے ان تین ممتاز کارناموں کا مطالعہ کیا جائے گا۔ (الف) بیسک ایجوکیشن (ب) بڑے پیمانے کی خواندگی کی تحریکوں کو شامل کرکے) تعلیم بالغان (ج) چھوت چھات کو ختم کرنے اور ہریجنوں میں تعلیم کے فروغ کی کوششیں تیسرے حصے میں اس عہد میں تیار کئے ہوئے ہندوستان میں تعلیمی ترقی کے کم مدت اور طویل مدت والے منصوبوں کا تجزیہ ہوگا۔ منصوبہ جیسے (الف) نیشنل پلاننگ کمیٹی نے تیار کیا۔ ب) منصوبے جنھیں آل انڈیا ایجوکیشنل کانفرنس نے بنایا اور (ج) منصوبہ جسے سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن نے تیار کیا۔ اس کے علاوہ (د) پنج سالہ منصوبے (۱۹۴۷-۵۲ء) جنھیں مرکزی، صوبائی اور ریاستی حکومتوں نے بنایا۔ اس باب میں دو سے تیرہ تک کے سیکشن میں پہلے حصے کے واقعات چودہ سے سولہ تک کے سیکشن میں دوسرے حصے کے واقعات اور سترہ سے بائیس تک کے سیکشن میں تیسرے حصے کے واقعات پر بحث ہوگی۔

۲۔ تعلیم :- ۱۹۳۵ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ کے تحت ! اس تمہید کے بعد تعلیمی تاریخ کی اس دہائی (۱۹۳۷-۴۷ء) کے اہم واقعات کا ذکر ہونا چاہیے۔

شروع میں یہ سمجھنا ضروری ہے کہ ۱۹۳۵ء کا گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ تعلیم پر کس طرح اثرانداز ہوا۔ جیسا کہ بیان کیا جاچکا ہے کہ ۱۹۱۹ء کے ایکٹ نے تعلیم کو ایک ایسا موضوع بنادیا تھا جو "کچھ تو کل ہند کچھ محفوظہ کچھ شرائط کے ساتھ منتقل اور کچھ بغیر شرائط کے منتقل تھا"[1] گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ ۱۹۳۵ء نے اس مبہم صورت حال کو خاصا سلجھادیا اور تمام تعلیمی سرگرمیوں کو محض دو درجوں یعنی وفاقی (یا مرکزی) اور ریاستی (یا صوبائی) میں تقسیم کردیا۔

(الف) وفاقی (یا مرکزی) موضوعات :-

(أ) امپریل لائبریری کلکتہ ، انڈین میوزیم کلکتہ ، امپریل وار میوزیم ، وکٹوریہ

---

[1] صفحہ ۶۰۹ پیرا

میموریل کلکتہ اور اسی طرح کا کوئی بھی دوسرا ادارہ جسے وفاق مالی امداد دیتا ہو یا اسے کنٹرول کرتا ہو۔

(ii) فوجوں میں تعلیم
(iii) بنارس ہندو یونیورسٹی اور علی گڑھ مسلم یونیورسٹی۔
(iv) قدیم اور پرانی یادگاروں کا تحفظ
(v) آثار قدیمہ
(vi) مرکزی انتظامی علاقوں میں تعلیم

(ب) ریاستی (یا صوبائی) موضوعات

مندرجہ بالا وفاقی فہرست میں شامل کئے گئے موضوعات کے علاوہ تعلیم سے متعلق تمام معاملات ریاستی یا صوبائی موضوعات میں شامل سمجھے جاتے تھے۔

محفوظ اور منتقل موضوعات کے درمیان کا پرانا امتیاز ختم ہو گیا اور اینگلو انڈین لوگوں کی تعلیم محفوظ نہیں رہی۔

۱۹۳۵ء کے گورنمنٹ آف انڈیا ایکٹ سے مرکزی حکومت کے کردار میں کوئی تبدیلی نہیں ہوئی کیوں کہ اس نے جس طرح کے وفاق کی توقع کی تھی وہ ۱۹۴۷ء تک وجود میں نہ آسکا اور اسی لئے مرکزی حکومت اس پورے زیر تبصرہ عہد میں پارلیمنٹ کے سامنے جواب دہ رہی۔ بہر حال ۱۹۴۶ء میں مرکزی حکومت کا شعبۂ تعلیم پہلی دفعہ اس وقت قومی کنٹرول میں آیا جب پنڈت جواہر لال نہرو نے اپنی عارضی کابینہ کی تشکیل کی۔ ۱۵ اگست ۱۹۴۷ء کو یہ ایک مکمل وزارت بنادی گئی اور مولانا آزاد پہلے وفاقی وزیر تعلیم ہو گئے۔

۴۔ یونی ورسٹی ایجوکیشن کا فروغ (۱۹۳۷ء۔۴۷) اس عہد نے یونی ورسٹی تعلیم میں ایک زبردست توسیع دیکھی اور یونیورسٹی میں پڑھنے والے طالب علموں کی تعداد جو کہ ۱۹۳۶ء۔۳۷ میں ۱۲۶۲۲۸ تھی (اس میں ان یونی ورسٹیوں کے طالبعلموں کی تعداد بھی شامل تھی۔ جو اب پاکستان میں ہیں۔ ۱۹۴۶ء۔۴۷ میں یہ تعداد ۲۴۱۷۹۴ ہو گئی (اس میں ان یونیورسٹیوں کے طالب علموں کی تعداد شامل نہیں ہے جو اب پاکستان میں ہیں۔) مندرجہ ذیل جدول سے ۱۹۴۶۔۴۷ میں یونیورسٹیوں کی حیثیت کا اندازہ لگایا جاسکتا ہے۔ یہ جدول انڈین یونیورسٹیز

کمیشن[1] کے فراہم کئے ہوئے اعداد و شمار کی بنیاد پر تیار کیا گیا ہے۔

نمبر شمار	یونیورسٹی کا نام	تاسیس کی تاریخ	قسم	طالبعلموں کی تعداد	کل اخراجات (ہزاروں میں)	سرکاری امداد (ہزاروں میں)	کل آمدنی میں سرکاری امداد کتنے فیصدی ہے
۱	کلکتہ	۱۸۵۷ء	الحاقی اور تدریسی	۴۵۰۰۸	۳۹۲۲	۹۳۸	۲۲٫۹
۲	بمبئی	۱۸۵۷	〃	۴۳۰۹۰	۲۶۹۵	۲۰۹	۸٫۶
۳	مدراس	۱۸۵۷	الحاقی اور وفاقی	۲۸۸۸۸	۱۶۵۰	۴۶۰	۲۳٫۴
۴	الہ آباد	۱۸۸۷	تدریسی	۳۵۰۲	۱۶۷۲	۷۹۳	۵۲٫۸۸
۵	بنارس	۱۹۱۶	〃	۵۰۸۳	۱۲۵۸۰	۱۲۷۰	۹٫۲
۶	میسور	۱۹۱۶	الحاقی، تدریسی	۹۳۵۰	۲۵۴۸	۱۷۰۰	۶۵٫۲
۷	پٹنہ	۱۹۱۷	〃	۵۴۷۱	۸۶۴	۶۱	۷٫۲
۸	عثمانیہ	۱۹۱۸	تدریسی	۴۸۶۲	۳۴۹۲	۳۴۹۸	۹۱٫۳
۹	علی گڑھ	۱۹۲۰	〃	۴۰۰۹	۱۵۷۰	۵۶۰	۳۵٫۷
۱۰	لکھنؤ	۱۹۲۰	〃	۳۸۹۳	۲۲۲۳	۱۰۷۰	۵۳٫۳
۱۱	دہلی	۱۹۲۲	تدریسی وفاقی	۴۳۱۱	۹۷۷	۵۹۳	۵۲٫۴
۱۲	ناگپور	۱۹۲۳	تدریسی، الحاقی	۵۷۳۴	۶۷۸	۱۱۳	۱۵٫۴
۱۳	آندھرا	۱۹۲۶	〃	۹۴۴۵	۱۱۳۶	۳۰۷	۲۰٫۴
۱۴	آگرہ	۱۹۲۷	الحاقی	۹۹۳۶	۳۶۰	۴۰	۹٫۹۶
۱۵	اناملائی	۱۹۲۹	تدریسی	۱۹۸۱	۱۲۸۳	۶۱۲	۴۷٫۶۲
۱۶	ٹراونکور	۱۹۳۷	الحاقی، تدریسی	۵۷۱۵	۲۵۷۲	۲۲۲۶	۷۸٫۶
۱۷	اتکل	۱۹۴۳	الحاقی	۳۶۶۲	۲۳۵	۴۰	۹٫۶۱
۱۸	ساگر	۱۹۴۶	تدریسی، الحاقی	۱۸۲۸	۲۷۴	۱۰۰	۳۳٫۳۹
۱۹	راجپوتانہ	۱۹۴۷	الحاقی	دستیاب نہیں ہیں	۲۳۴	۲۱۵	۴۸٫۲۳

[1] انڈین یونی ورسٹیز کمیشن کو مرکزی حکومت نے ہندوستان کی یونیورسٹی تعلیم کے متعدد اہم پہلوؤں کے بارے میں رپورٹ دینے کے لئے ۱۹۴۸ء میں مقرر کیا تھا۔ اس کے صدر سر رادھا کرشنن تھے اور اس کی رپورٹ جو اگست ۱۹۴۹ء میں پیش ہوئی ایک بہت اہم دستاویز ہے جس میں یونیورسٹی تعلیم کے تمام اہم مسائل زیر بحث لائے گئے ہیں۔

یونی ورسٹی ایجوکیشن کے فروغ کے بہت سے اسباب تھے جیسے جنگ عظیم اور ہندوستان چھوڑ دو" کی تحریک سے عوام میں ایک عام بیداری، ثانوی تعلیم کی توسیع، اعلیٰ تعلیم حاصل کرنے کی خواہش جو عورتوں اور پسماندہ طبقوں میں بڑی حد تک تیزی کے ساتھ بڑھ رہی تھی۔ جنگ کی وجہ سے شہری رنگ کا فروغ، تاجروں اور سماج کے ان طبقوں کی طرف سے جنھوں نے جنگ میں خوب کمایا تھا، تعلیم کے لئے بڑے بڑے عطیے۔ جنگ نے تربیت یافتہ افراد کی ضرورت کو بھی بڑھایا جس کی وجہ سے حکومت نے یونی ورسٹی ایجوکیشن کے لیے اور خاص طور پر تعلیم کی ان شاخوں کے لئے جن کا تعلق براہ راست یا بالواسطہ جنگی کوششوں سے تھا زیادہ امداد دینی شروع کی اور ایسے ہی دوسرے اسباب تھے۔ جن کی وجہ سے اس عہد میں یونی ورسٹی ایجوکیشن میں، زبردست توسیع ہوئی، بہت سے نئے کالج کھلے، بہت سی نئی فیکلٹیز قائم ہوئیں۔ چار نئی یونی ورسٹیاں بنیں اور پرانے کالجوں اور پرانی یونی ورسٹیوں میں داخلوں کی تعداد اور ان کی سرگرمیوں میں قابل ذکر اضافہ ہوا۔

یہ توسیع اچھی تو تھی مگر اُس نقطۂ نظر کا جواز ہرگز نہیں تھی جو بعض حلقوں سے اکثر پیش کیا جاتا تھا کہ ہندوستان کے تعلیمی نظام میں اعلیٰ عہدے والے افراد کی تعداد بہت زیادہ ہے یا یہ کہ وہ منزل آگئی ہے جب اعلیٰ تعلیم کی سہولتوں میں اضافے کے بجائے تخفیف کی جانی چاہئے۔ اور اس طرح جو روپیہ بچے اسے تعلیم عامہ پر صرف کیا جانا چاہئے۔ درحقیقت ۱۹۳۹ء کے یونی ورسٹی کمیشن نے یہ کہا تھا کہ ہماری یونی ورسٹیوں میں طالبعلموں کی تعداد کا مغرب کی اکثر یونی ورسٹیوں سے کوئی مقابلہ نہیں کیا جا سکتا[1] اور سارجنٹ رپورٹ نے مندرجہ ذیل دلچسپ مشاہدات بیان کئے تھے۔

> دوسری طرف اگر کل آبادی کے لحاظ سے یونیورسٹیوں کے طالبعلموں کی کل تعداد جوڑی جائے تو یہ نظر آئے گا کہ ہندوستان، یونی ورسٹی ایجوکیشن میں دنیا کی تمام بڑی قوموں کے مقابلہ میں شاید سب سے زیادہ پسماندہ ہے۔ جنگ سے پہلے کے جرمنی میں یونیورسٹیوں میں طالب علموں کی پوری آبادی کا تناسب ایک اور ۶۹۰ کا تھا، برطانیہ میں ایک اور ۸۳۷ کا، امریکہ میں ایک اور ۲۲۵ کا روس میں ایک اور ۳۰۰ کا جب کہ

---

[1] رپورٹ صفحہ ۴۴۹

ہندوستان میں یہ تناسب ایک اور ۲۲۰۶ کا ہے۔
انگلستان میں چار کروڑ دس لاکھ کی آبادی کے لئے ۱۲ یونی ورسٹیاں ہیں۔ کناڈا میں پچاسی لاکھ افراد پر مشتمل آبادی کے لئے ۱۳ یونی ورسٹیاں ہیں، آسٹریلیا میں ساڑھے پانچ کروڑ لوگوں کے لئے ۶ یونی ورسٹیاں ہیں۔ امریکہ میں تیرہ کرور آبادی کے لئے یونی ورسٹی جیسی تعلیم دینے والے ۱۷۲۰ ادارے ہیں جب کہ ہندوستان میں چالیس کروڑ افراد کے لئے ۱۸ یونی ورسٹیاں ہیں۔ اس سب سے یہ بات ثابت ہوتی ہے کہ جب کبھی معقول تعلیمی نظام ہوگا ہندوستان کو موجودہ مقدار سے زیادہ ہی یونی ورسٹی تعلیم کی ضرورت ہوگی، نہ کہ کم[1]

اس لیے یہ کہنا زیادہ صحیح ہوگا کہ ہندوستانی تعلیمی نظام، اوپر سے بھاری نہیں بلکہ نیچے سے ہلکا تھا۔ تعلیم عامہ کی ضرورت خود ہی اہمیت کی حامل ہے مگر یونی ورسٹی ایجوکیشن میں مزید توسیع بھی وقت کی ضرورت ہے۔

اس عہد میں اس بات کا بھی احساس بڑھتا گیا کہ ملک، یونیورسٹیوں میں فراہم سہولتوں سے بھی پورا فائدہ نہیں اٹھاتا، یہ افسوسناک صورت حال دو اسباب کی بنا پر تھی ایک تو یہ کہ یونی ورسٹی میں داخلے کے لئے طالب علموں کو منتخب کرنے کی کبھی کوئی کوشش نہیں ہوئی اور ہر وہ طالب علم جو فیس دینے کی استطاعت رکھتا تھا کم از کم آرٹس کے کالجوں میں یقیناً داخلہ لے سکتا تھا دوسرے یہ کہ لائق طالب علموں کی بہت بڑی تعداد یونی ورسٹی میں داخلہ لینے سے رہ جاتی ہے کیونکہ وہ طالب علم اقتصادی طور پر مجبور ہوتے تھے۔ اور وظیفوں کا کوئی معقول انتظام تھا ہی نہیں۔ ہمارے یونی ورسٹی نظام کو اس طرح دونوں طرف سے نقصان پہنچا۔ ایک طرف نااہل طالب علموں کو داخل کیا گیا، جنھیں درحقیقت کسی اور طرف جانا چاہیئے تھا اور دوسری طرف بہت سے لائق مگر غریب طالب علموں کو یونی ورسٹیوں تک پہنچانے میں ناکافی امداد ملی۔

اس نظام کی رگ و پے میں سرایت سماجی ناانصافی اور نقصان کا احساس اس عہد میں اور زیادہ شدت کے ساتھ ہوا کیوں کہ دوسری جنگ عظیم نے سماجی انصاف اور سب کے لیے تعلیمی موقعوں کی

---

[1] سارجنٹ رپورٹ صفحات ۲۹-۲۸

برابری کے نظریات کا بہت پرچار کر دیا تھا۔

یونی ورسٹی ایجوکیشن کا ایک دوسرا اور زیادہ بڑا عیب یہ تھا کہ مجموعی داخلوں کی تعداد میں اضافے کے باوجود سائنٹفک، ٹکنیکل، زرعی یا پیشہ ورانہ کاموں کے لئے تربیت یافتہ افراد ملک کی ضرورتوں کے لحاظ سے بہت کم ملتے تھے۔ یہ ٹھیک ہے کہ یونی ورسٹی ایجوکیشن کے نظام کی اس خرابی پر ۱۹۰۲ء سے زور دیا جا رہا تھا مگر اس کا شدید احساس اسی عہد میں ہوا کیوں کہ جنگ اور بعد از جنگ مرکزی اور صوبائی حکومتوں کے ترقیاتی منصوبوں نے ایسی صورت حال پیدا کر دی جس میں تربیت یافتہ افراد کی کمی کا احساس اور شدید ہو گیا۔

۴۔ **ثانوی تعلیم (۱۹۳۶ — ۴۷ء)** ثانوی تعلیم کے میدان میں کوئی غیر معمولی ترقی نہیں ہوئی۔ اسکولوں اور طالب علموں کی تعداد میں تیز رفتار اضافہ اس عہد کی بھی خصوصیت تھا حالانکہ اس بات کا اعتراف کرنا پڑے گا کہ توسیع کی رفتار پچھلے زمانوں جیسی نہیں تھی مگر اس اضافہ نے اُن عیوب کو اور نمایاں اور گہرا کر دیا۔ جو پہلے زمانے سے ہی سامنے آچکے تھے۔ ان کو دور کرنے اور صورت حال کو بہتر کرنے کی کچھ کوششیں کی گئیں مگر پچھلے زمانے کی طرح وہ اس دفعہ بھی ضرورت کے لحاظ سے بہت کم رہیں اور اسی لئے ثانوی تعلیم کی تصویر ۴۷-۱۹۴۶ء میں بھی، ۳۷-۱۹۳۶ء سے کچھ بہتر نہیں ہوئی۔ اگر کوئی بات ہوئی تو وہ یہ کہ ثانوی اسکولوں کے استادوں میں بڑھتی ہوئی بے اطمینانی اور جنگ کے پیدا کئے ہوئے سماجی اقتصادی قوتوں کے روز افزوں دباؤ کی وجہ سے اس کی حالت کچھ سقیم ہی ہو گئی۔

(الف) **توسیع:**۔ ثانوی تعلیم سے متعلق ۴۷-۱۹۳۶ء کے اعداد و شمار نیچے دیے جاتے ہیں۔

	اسکول			طالب علم		
	لڑکے	لڑکیاں	میزان	لڑکے	لڑکیاں	میزان
مڈل انگریزی اسکول	۴۱۶۹	۶۲۰	۴۷۸۹	۵۴۰۴۴۱	۸۵۴۸۴	۶۲۵۹۲۵
مڈل ورناکیولر اسکول	۲۹۱۴	۵۶۷	۳۴۸۱	۴۰۴۳۷۷	۹۲۳۰۰	۴۹۶۶۷۷
ہائی اسکول	۳۰۶۱	۵۷۶	۳۶۳۷	۱۳۸۱۰۳۸	۱۷۸۳۴۱	۱۵۵۹۳۷۹
۴۷-۱۹۴۶ء کی میزان	۱۰۱۴۴	۱۷۶۳	۱۱۹۰۷	۲۳۲۵۸۵۶	۳۵۶۱۲۵	۲۶۸۱۹۸۱
۳۷-۱۹۳۶ء کی میزان	..	..	۱۳۰۵۶	..	..	۳۲۸۷۸۷۲

۱۹۳۶-۴۷ء کے اعداد و شمار کا موازنہ ۱۹۴۷ء کے اعداد و شمار سے کرتے وقت ہمیں قیام پاکستان کا لحاظ رکھنا پڑے گا جس کی آبادی ہندوستان کی اکتیس کروڑ اسی لاکھ کے مقابلے میں سات کروڑ پچاسی لاکھ تھی (مردم شماری ۱۹۶۱ء) اس لئے آبادی کی بنیاد پر ہمیں یہ فرض کرنا پڑے گا کہ ۱۹۳۶-۳۷ء میں انڈین یونین میں صرف ۱۸۴۰۰ ثانوی مدرسے تھے اور طالب علم تقریباً ۱۸۰۲۰ لاکھ (یعنی ۱۹۳۶-۳۷ء کے حقیقی اعداد و شمار کا ۳/۴ حصہ) اب اگر ان اعداد و شمار کا ہم ۱۹۴۶-۴۷ء کے اعداد و شمار سے موازنہ کریں تو اس میں شک نہیں کہ ہمیں طالب علموں کی تعداد میں اضافہ نظر آتا ہے مگر پچھلے تمام زمانوں کی طرح مجموعی تعداد میں دوگنے کا اضافہ نہیں ہوا ہے۔ یہ بات یاد رکھنے کی ہے کہ ۱۹۳۶-۳۷ء اور ۱۹۴۷ء کی درمیانی مدت میں یونی ورسٹی کے طالب علموں کی تعداد، قیام پاکستان کے باوجود تقریباً دوگنی ہوگئی، یہی ثانوی تعلیم میں بھی ہونا چاہیے۔ مگر مذکورہ بالا اعداد و شمار یہ نتیجہ لگانے کا کافی موقعہ دیتے ہیں کہ ۱۹۳۶-۳۷ء اور ۱۹۴۶-۴۷ء کے درمیان ثانوی تعلیم میں اضافہ بس واجبی تیزی سے ہوا اور یہ کہ اس کی رفتار پچھلے زمانوں کے مقابلے میں کم رہی۔

اس سست رفتاری کے کیا اسباب ہو سکتے ہیں؟ متعدد وجہیں تجویز کی جا سکتی ہیں۔ یہ اس وجہ سے بھی ہو سکتی ہے کہ ثانوی تعلیم میں سیری کا نکتہ آ گیا تھا یعنی یہ کہ وہ تمام بچے جنھیں ثانوی اسکولوں میں ہونا چاہئے تھا اسکول آ چکے تھے اس لئے ثانوی تعلیم کے معیار کو سست ہونا ہی تھا۔ یہ دلیل بہرحال کچھ بہت زیادہ قرین قیاس نہیں معلوم ہوتی کیوں کہ ہندوستان میں ثانوی اسکولوں میں داخلوں کی موجودہ تعداد دنیا کے دوسرے ترقی پذیر ممالک کے مقابلے میں کہیں کم ہے۔ ایک دلیل یہ بھی دی جا سکتی ہے کہ تعداد کی اس کمی کا سبب انتخاب کا وہ طریقہ بھی ہو سکتا ہے جس کے تحت صرف وہ بچے ثانوی اسکولوں میں داخل کئے جاتے تھے جو ثانوی تعلیم حاصل کرنے کے لائق سمجھے جاتے تھے مگر زیر تبصرہ عہد میں ثانوی مدرسوں میں طالب علموں کا داخلہ بالکل غیر انتخابی طریقے پر ہو رہا تھا اور ہر طالب علم جو داخلہ چاہتا تھا اسے بہرحال داخلہ ملتا تھا اس لئے انتخابی جانچ کو سست رفتاری کا ایک سبب ٹھہرانا خارج از بحث سمجھنا چاہیئے۔

تجزیہ کرنے پر ہمیں صرف دو اسباب ان حالات کے ذمہ دار معلوم ہوتے ہیں۔ پہلا اور سب سے اہم سبب ابتدائی تعلیم کی سست رفتاری تھی۔ اس موضوع پر بحث اگلے سیکشن میں ہوگی۔ دوسرا سبب وہ اقتصادی صورت حال تھی جو جنگ نے پیدا کر دی تھی۔ ثانوی اسکولوں میں آنے والے

طالب علموں میں سے زیادہ تر شہر کے متوسط طبقے سے آتے تھے۔ بد قسمتی سے سوسائٹی کا یہی طبقہ تھا جسے ایک طرف بڑھتے ہوئے مصارف زندگی نے اور دوسری طرف اخراجات تعلیم کے اضافے نے (فیسوں اور تعلیمی سامان کی قیمتوں میں اضافے کی وجہ سے) سب سے زیادہ دھکا لگایا تھا۔ اس سب کا نتیجہ یہ ہوا کہ اس طبقے کی ثانوی تعلیم پہلے کے مقابلے میں محدود ہو گئی۔ مزید یہ کہ کچھ تو اپنے خاندانوں کے بڑھتے ہوئے افلاس اور کچھ ثانوی تعلیم کے اخراجات میں اضافے کی وجہ سے غریب کامگار طبقوں کے لئے ثانوی اسکولوں میں جانا اور بھی مشکل ہو گیا۔ طبقہ اعلیٰ کے علاوہ دوسرے تمام طبقوں کے لئے ثانوی تعلیم کے موقعوں کے اس طرح محدود ہو جانے کی وجہ سے اس عہد میں تعلیم کی توسیع کی رفتار نسبتاً دھیمی پڑ گئی۔

دوسرے الفاظ میں ہمارا ثانوی تعلیم کا نظام اب انتہائی انتخابی طریقے پر چل رہا ہے مگر یہ انتخاب یا امتیاز ذھنی بنیاد پر نہیں بلکہ معاشی بنیاد پر ہے۔ ثانوی اسکول سماج کے مال دار طبقوں کے تمام بچوں کو داخل کر لیتے ہیں۔ اس لئے دستیاب جگہوں کا کافی حصہ ان طالب علموں پر ضائع ہو جاتا ہے جو ایسی تعلیم حاصل کرنے کے حقیقتاً لائق نہیں ہیں۔ دوسری طرف اپنی ذہنی لیاقت کے باوجود متوسط طبقے کے کافی بچے اقتصادی مجبوریوں کی وجہ سے داخلہ نہیں لے پاتے اور غریب طبقوں کے بہت ہی کم بچے داخلہ حاصل کرنے میں کامیاب ہوتے ہیں۔ اس لئے یونی ورسٹی ایجوکیشن کی طرح ثانوی تعلیم کا مسئلہ بھی سہ پہلو مسئلہ ہے۔ اول یہ کہ ثانوی اسکولوں میں، انگلستان یا دوسرے ترقی پسند ممالک جیسی زبردست مجموعی توسیع ہونی چاہئے۔ دوم یہ کہ وظیفوں اور "مفت جگہوں" کا انتظام بڑے وسیع پیمانے پر ہونا چاہئے تاکہ ثانوی تعلیم سے فائدہ اٹھانے کی صلاحیت رکھنے والا کوئی لائق اور اچھا بچہ افلاس کی بنیاد پر تعلیم سے محروم نہ رہے سوم یہ کہ ثانوی مدرسوں کے لئے طالب علموں کے انتخاب کے سائنٹفک اور انتظامی لحاظ سے آسان طریقے دریافت کئے جانے چاہئیں، جب تک جانچ کے طریقوں کو پہلے ثانوی منزل پر اختیار نہیں کیا جائے گا، اس وقت تک اسے بعد کو میٹریکولیشن کی سطح پر استعمال کرنا ممکن نہ ہوگا اور پھر یونی ورسٹی تعلیم کی حیثیت اور اس کا معیار بھی بہتر کرنا امکان میں نہ ہوگا۔

(ب) ذریعۂ تعلیم:۔ ذریعہ تعلیم کے مسئلے پر اس زیر تبصرہ عہد میں کافی توجہ دی گئی ہے شروع زمانے (۱۹۲۱ء-۳۷) میں ثانوی کی منزل میں جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعہ تعلیم کی

حیثیت سے اختیار کرنے میں جن حقیقی یا خیالی دشواریوں نے رکاوٹ ڈال رکھی تھی وہ اب تقریباً پورے طور پر ختم ہو چکی تھیں۔ اچھے قسم کی درسی کتابیں خاصی تعداد میں چھاپی گئیں۔ اصطلاحات وضع کی جانے لگیں اور ان کو رائج کیا گیا۔ حالانکہ انھیں نہ تو عام مقبولیت حاصل تھی اور نہ ہی ان میں یکسانیت تھی، مگر پھر بھی انھوں نے ہندوستانی زبانوں میں یکساں اور عام اصطلاحات کی تیاری کے لئے راستہ صاف کیا، استادوں کو مادری زبان میں پڑھانے کی مشق ہوئی اور الجبرا علم الاشکال (جیومیٹری) فزکس، طبیعات کیمیا اور نباتیات جیسے مضامین بھی ہندوستانی زبانوں میں پڑھائے جانے لگے۔ اس لئے یہ کہا جا سکتا ہے کہ ۱۹۴۷ء تک مادری زبان ثانوی منزل میں ذریعہ تعلیم ہو گئی اور وہ واحد مسئلہ جو الجھا ہوا رہ گیا تھا وہ یونی ورسٹی کی منزل پر ذریعۂ تعلیم کا مسئلہ تھا۔

(ج) **پیشہ ورانہ یا متبادل نصابوں کی سہولت**:۔ ثانوی کی منزل پر، پیشہ ورانہ یا متبادل کورسوں کی سہولتوں میں بھی کچھ ترقی نظر آتی ہے۔ صوبائی حکومتوں نے ٹکنیکل، کمرشل اور زراعتی ہائی اسکول کھولے اور عملی کورسوں کو چلانے والے نجی مدرسوں کو زیادہ امداد دینی شروع کی۔ جنگ نے اس رجحان کو اچھی خاصی تقویت دی۔ جنگ کے لئے تکنیکی لحاظ سے تربیت یافتہ بہت سے افراد کی ضرورت تھی۔ اس وجہ سے تکنیکی تعلیم کی مانگ بڑھ گئی۔ اس مطالبے نے طالب علم کے رخ کو میٹریکولیشن کی تنگ کی طرف کچھ موڑا بھی اور جنگ کے زمانے میں ہندوستانی صنعتوں میں جو ترقی ہوئی اس نے بھی اس راہ عمل کو کچھ مدد دی۔ جنگ کے بعد بھی اس تحریک کو چلایا گیا۔ تعلیمی تعمیر نو کے جو پنج سالہ منصوبے یکم اپریل ۱۹۴۷ء سے مرکز میں اور تمام صوبوں میں چلائے گئے ان سب میں ثانوی منزل پر غیر علمی نصابوں کو ہمیشہ ایک اہم جگہ دی گئی بحیثیت مجموعی یہ کہا جا سکتا ہے کہ ۴۷-۱۹۳۷ء کی دہائی میں ثانوی منزل پر پہلی دفعہ متبادل پیشہ ورانہ یا پری ووکیشنل کورسوں کو مروج کرنے کے لئے کچھ مؤثر اقدام کئے گئے، ترقی بہر حال دھیمی تھی کچھ تو سرمائے کی کمی اور کچھ تربیت یافتہ استادوں کی کمیابی کی وجہ سے ۴۷-۱۹۴۶ء میں بھی اس قسم کے ہائی اسکول عادی تھے جو اپنے طالب علموں کو یونیورسٹی کے آرٹس اور سائنس کورسوں کے لئے تیار کرتے تھے۔

(د) **استادوں کی تربیت** :- ثانوی اسکولوں کے استادوں کی ٹریننگ میں بھی کچھ ترقی ہوئی۔ اس عہد میں ثانوی اسکولوں کے استادوں کی تربیت کے لئے ٹریننگ کالجوں کی تعداد میں بھی اچھا خاصا اضافہ ہوا اور ٹریننگ لینے والی خواتین کی تعداد اور بھی زیادہ بڑھی۔ ۴۷-۱۹۴۶ء میں تربیت یافتہ استادوں کی کل تعداد میں ۲۱۱۰ مرد اور ۱۳۰۷ عورتیں تھیں۔

۵- **ابتدائی تعلیم** (۴۷-۱۹۳۷ء) ابتدائی تعلیم کے میدان میں اس زمانے کا عہد ساز واقعہ گاندھی جی کی بیسک ایجوکیشن کی اسکیم تھی۔ اس کا ذکر اگلے سیکشن میں ہوگا۔

کانگریسی وزارتوں نے بھی لازمی ابتدائی تعلیم کو بڑھانے کے مسئلے پر توجہ دی۔ مندرجہ ذیل گوشوارہ ان علاقوں کو دکھاتا ہے جہاں ۴۸-۱۹۴۷ء تک تعلیم لازمی ہو گئی تھی۔

(جبری) لازمی ابتدائی تعلیم (۴۸-۱۹۴۷ء)

صوبہ	لازمی تعلیم کے تحت جس عمر کے بچے تھے	علاقے جہاں صرف لڑکے لازمی تعلیم پاتے تھے		علاقے جہاں لڑکے اور لڑکیاں دونوں لازمی تعلیم تھے	
		قصبوں اور شہروں کی تعداد	گاؤں کی تعداد	قصبوں اور شہروں کی تعداد	گاؤں کی تعداد
بہار	۶ - ۱۰	۱۷	-	-	-
بمبئی	۶ - ۱۱ ، ۷ - ۸	۹	۱۳۴	۱۱۰	۵۱۰۰
سی پی اور برار	۷ - ۱۲ ، ۶ - ۱۱	۳۴	۱۰۳	-	-
مشرقی پنجاب	۶ - ۱۱	۳۷	۱۴۲	-	
مدراس	۶ - ۱۲ ، ۶ - ۱۴ ، ۵ - ۱۰	۱۹	۳۱	۱۳	۱۹۰۷
اڑیسہ	۶ - ۱۳ ، ۶ - ۱۲	۱	۱	-	-
یوپی *	۶ - ۱۱	۳۶	۱۳۷۱	۳	۳
مغربی بنگال	۶ - ۱۰	۱	-	-	-
دہلی	۶ - ۱۲	۱	۷	-	-

* اعداد و شمار ۱۹۴۲ء سے متعلق ہیں

اگر ان اعداد و شمار کا ۳۷-۱۹۳۶ء کے اعداد و شمار سے موازنہ کیا جائے تو یہ نظر آئے گا

کہ سب سے زیادہ ترقی بمبئی میں ہوئی جہاں لازمی تعلیم کا اصول متعدد میونسپل علاقوں اور ان تمام گاؤں میں نافذ کیا گیا جہاں کی آبادی ۱۰۰۰ یا اس سے زیادہ تھی. مگر ہندوستان کے دوسرے حصوں میں ترقی برائے نام تھی، جب یہ بات یاد آتی ہے کہ قوم سے ۶۱-۱۹۶۰ء تک چھ سے چودہ سال تک کے بچے اور بچوں کی لازمی تعلیم کا حتمی وعدہ کیا گیا تھا[1] تو یہ بات فوراً ظاہر ہو جاتی ہے کہ ماضی میں لازمی تعلیم میں ترقی اگر اسے ترقی کہا جا سکتا ہے تو انتہائی مایوس کن تھی، اس لئے لازمی تعلیم کے نفاذ کی رفتار کو تیز کرنا ناگزیر ہو گیا تھا۔

ابتدائی تعلیم کے فروغ کے لئے کانگریسی وزارتوں نے جو دوسرے اقدامات کئے وہ یہ تھے:-

(i) ایسے گاؤں میں جہاں اسکول نہیں تھے اسکول کھولنا۔

(ii) مقامی جماعتوں کو مزید امداد دینا۔

(iii) جہاں ضرورت ہو، وہاں لڑکیوں کے لئے مزید اسکول قائم کرنا۔

(iv) موجودہ اسکولوں کے لئے استادوں کی زیادہ جگہوں کی منظوری۔

مگر لازمی تعلیم کے اصول کو بڑے پیمانے پر اختیار نہ کرنے کی وجہ سے ابتدائی تعلیم کی ترقی کچھ دھیمی ہی رہی۔ مندرجہ ذیل اعداد و شمار کچھ ایسی ہی تصویر پیش کرتے ہیں۔

ابتدائی تعلیم کی توسیع (۴۷-۱۹۳۶ء)

سال	ابتدائی مدرسوں کی تعداد	طالب علموں کی تعداد
۱۸۸۱ —— ۸۲	۸۲۹۱۶	۲۰۶۱۵۴۱
۱۹۰۱ —— ۰۲	۹۳۶۰۴	۳۰۷۶۶۷۱
۱۹۲۱ —— ۲۲	۱۵۵۰۱۷	۶۱۰۹۷۵۲
۱۹۳۶ —— ۳۷	۱۹۲۲۴۴	۱۰۲۲۴۲۸۸
۱۹۴۵ —— ۴۶	۱۶۷۷۰۰	۱۳۰۲۷۳۱۳
۱۹۴۶ —— ۴۷	۱۳۴۸۶۶	۱۰۵۲۵۹۴۳

[1] دستور ہند دفعہ ۴۵

قیام پاکستان کی وجہ سے ۴۷-۱۹۴۶ء کے اعداد و شمار کا ۳۷-۱۹۳۶ء کے اعداد و شمار سے موازنہ کرنا مشکل ہے مگر ۴۶-۱۹۴۵ء کے اعداد و شمار جو غیر منقسم ہندوستان کے ہیں، یہ دکھاتے ہیں کہ اسکولوں کی تعداد میں حقیقی انحطاط (جنگ کے دباؤ کی وجہ سے) ہوا تھا اور طالب علموں کی تعداد بھی نسبتاً بہت کم بڑھی تھی۔ اس لیے اس عہد میں ابتدائی تعلیم کی توسیع کسی طرح بھی قابل اطمینان نہیں تھی۔ اس کی وجہ یہ تھی کہ اکثر علاقوں میں رضاکارانہ بنیاد پر ابتدائی تعلیم کی توسیع ایسا لگتا تھا کہ اپنے آخری نکتے پر پہنچ چکی ہے اس لیے بڑے پیمانے پر کسی بھی مزید توسیع کے لیے تعلیم کے لازمی ہونے کے اصول کا نفاذ ضروری ہو گیا تھا[1]۔ ایک دوسرا اہل بڑے پیمانے پر عام خواندگی کی تحریک کی تنظیم تھا۔

ابتدائی تعلیم کی دیہی ترقی کے مندرجہ بالا بیان سے اس بات کا اندازہ آسانی سے لگایا جا سکتا ہے کہ خواندگی کا فروغ بھی اسی طرح سست رہا ہوگا۔ ۱۹۴۷ء کی مردم شماری میں برطانوی ہند میں ۲،۱۲ فی صدی خواندگی تھی۔ ۱۹۳۱ میں خواندگی کی کل سات فی صدی شرح کے مقابلے میں یہ بہتری ہے اور ظاہر کرتی ہے کہ ۴۱-۱۹۳۱ء کی دہائی میں خواندگی میں پانچ فی صدی کا اضافہ ہوا جب کہ ۱۸۸۱ء سے ۱۹۳۱ء تک کی تمام دہائیوں میں جو اضافہ ہوا وہ تقریباً ایک فی صدی تھا۔ اس طرح یہ کہا جا سکتا ہے کہ ۱۹۳۱ء اور ۱۹۴۱ء کے درمیان صورت حال میں کچھ بہتری ہوئی، مگر اس کا اعتراف کرنا ہوگا کہ بحیثیت مجموعی اس عہد میں بھی خواندگی کی رفتار بہت سست تھی۔ البتہ مسئلے کے اس پہلو پر دو رائیں پیش کی جا سکتی ہیں ایک تو یہ کہ خواندگی میں اضافے کی رفتار اتنی سست ہے کہ اسے ترقی نہیں کہا جا سکتا ہے، تعلیم عامہ کا مقصد کم از کم شروع میں عام خواندگی تھا۔ بدقسمتی سے یہ منزل متعین اور ساکت نہیں ہے آبادی میں اضافے کی بناء پر یہ منزل دور ہوتی رہتی ہے۔

---

[1] اس نقطہ نظر کی اچھی تصدیق بمبئی سے ہو سکتی ہے۔ ابتدائی اسکولوں اور طالب علموں کے مندرجہ ذیل اعداد و شمار اس صوبے کے ہیں۔

سال	اسکولوں کی تعداد	طالب علموں کی تعداد
۱۹۳۶-۳۷ء	۱۲۹۰۱	۱۱۴۰۲۹۹
۱۹۴۶-۴۷ء	۱۸۹۹۲	۱۶۶۵۰۴۲
۱۹۴۸-۴۹ء	۲۲۷۶۵	۲۴۶۹۹۰۴

پچھلے دو برسوں کے مقابلے میں ۴۷-۱۹۴۶ اور ۴۹-۱۹۴۸ء کے دو برسوں میں اضافہ تقریباً ڈیڑھ گنا زیادہ ہے اس کا سبب ہے کہ ۴۸-۱۹۴۷ء میں صوبے کے اکثر حصوں میں لازمی تعلیم کا نفاذ ہو گیا تھا۔ اگر ہمیں ثبوت کی ضرورت تھی تو یہ ثبوت یہ دکھلانے کے لیے کافی ہے کہ "رضاکارانہ بنیاد پر توسیع" کی ساری گفتگو غیر حقیقی تھی۔ اور عام مفت اور لازمی تعلیم کے نفاذ کے لیے تھوڑی تاخیر ضروری تھی۔

دراصل جو چیز اہمیت رکھتی ہے وہ ہے سماج میں ان پڑھ لوگوں کی تعداد۔ اسی سے اُس حقیقی دور کا پتہ چلتا ہے جو ہمارے اور مقصد کے درمیان ہے، ہماری طرح کے پسماندہ ملک کے لیے خاص طور پر مسئلے کا یہ پہلو تمام دوسرے پہلوؤں سے زیادہ اہمیت رکھتا ہے۔ مندرجہ ذیل گوشوارے کو اس نقطہ نظر سے دیکھنے سے اس ترقی کا پتہ چلے گا جو اس دہائی میں ہندوستان میں ہوئی۔

ہندوستان میں خواندگی کا فروغ (۱۹۳۱-۴۱ء) ہزاروں میں

	۱۹۳۱ء میں				۱۹۳۲ء سے ۱۹۴۱ء تک				
صوبہ یا ریاست	کل آبادی	خواندہ افراد کی تعداد	خواندگی فی صد	ناخواندہ افراد کی موجودہ تعداد	ناخواندہ افراد کی تعداد اضافہ آبادی کے بعد	خواندہ افراد میں تخفیف اور خواندہ افراد میں اضافہ	خواندگی فی صد	ناخواندگی میں خاص اضافہ	ناخواندہ افراد کی کل موجودہ تعداد
بمبئی	۱۷۹۹۲	۱۷۷۴	۹٫۵	۱۶۲۱۸	۲۸۶۶	۲۲۸۴	۱۹٫۵	۵۷۲	۱۶۷۹۰
مدراس	۴۶۷۴۰	۴۳۲۰	۹٫۳	۴۲۴۲۰	۲۶۰۲	۲۱۰۱	۱۳٫۰	۵۰۱	۴۲۹۲۱
بنگال	۵۰۱۱۴	۴۶۹۴	۹٫۴	۴۵۴۲۰	۱۰۲۰۰	۵۰۲۶	۱۶٫۱	۵۱۷۴	۵۰۵۹۴
بہار	۳۲۳۷۱	۱۳۴۴	۴٫۲	۳۱۰۲۷	۳۹۶۹	۱۹۹۶	۹٫۲	۱۹۷۳	۳۳۰۰۰
اڑیسہ	۵۳۰۶	۵۳۹	۱۰٫۲	۴۷۶۷	۳۴۲۲	۴۰۹	۱۰٫۹	۳۰۱۴	۷۷۸۱
یوپی	۴۸۴۰۹	۲۲۶۰	۴٫۸	۴۶۱۴۹	۶۳۱۲	۲۳۹۳	۸٫۵	۳۹۱۹	۵۰۰۶۸
سی پی	۱۴۶۶۷	۸۶۸	۵٫۹	۱۳۷۹۹	۲۱۵۵	۱۰۴۲	۱۱٫۳	۱۱۱۳	۱۴۹۱۲
این ڈبلیو ایف	۲۴۲۵	۱۰۰	۴٫۱	۲۳۲۵	۶۱۳	۱۳۴	۷٫۷	۴۷۹	۲۸۰۴
پنجاب	۲۳۵۸۱	۱۲۴۸	۵٫۳	۲۲۳۳۳	۴۸۳۸	۲۴۱۸	۱۲٫۹	۲۴۲۰	۲۴۷۵۳
سندھ	۳۸۸۷	۲۳۰	۵٫۹	۳۶۵۷	۶۵۰	۲۴۴	۱۰٫۵	۴۰۶	۴۰۶۳
آسام	۸۶۲۲	۶۶۶	۷٫۷	۷۹۵۶	۱۵۸۳	۵۰۸	۱۱٫۵	۱۰۷۵	۹۰۳۱
ٹراونکور	۵۰۹۶	۱۲۱۸	۲۳٫۹	۳۸۷۸	۹۷۴	۱۱۷۶	۴۷٫۷	۲۰۲	۳۶۷۶
کوچین	۱۲۰۵	۳۳۹	۲۸٫۱	۸۶۶	۲۱۸	۱۶۵	۳۵٫۴	۵۳	۹۱۹
بڑودہ	۲۴۴۳	۴۳۵	۱۷٫۷	۲۰۰۸	۴۱۲	۲۲۲	۲۳٫۰	۱۹۰	۲۱۹۸
گوالیار	۳۵۲۳	۱۴۱	۴٫۴	۳۳۸۲	۴۶۹	۱۵۶	۷٫۴	۳۱۳	۳۶۹۵
حیدرآباد	۱۴۴۳۶	۵۹۶	۴٫۱	۱۳۸۴۰	۱۷۴۸	۵۱۵	۶٫۹	۱۲۳۳	۱۵۰۷۳
کشمیر	۳۶۴۶	۱۲۴	۳٫۴	۳۴۲۲	۳۷۵	۱۴۰	۶٫۵	۲۳۵	۳۷۵۷
میسور	۶۵۵۷	۵۹۴	۹٫۱	۵۹۶۳	۷۷۲	۳۲۰	۱۲٫۲	۴۷۰	۶۴۳۳
کل ہند	۳۳۸۱۷۰	۲۳۳۹۳	۷٫۰	۳۱۴۶۷۷	۵۰۶۳۰	۲۳۸۳۰	۱۲٫۲	۲۶۸۰۰	۳۴۱۴۷۷

دیکھیے پروگرس آف ایجوکیشن جلد ۱۸ صفحات نمبر ۳۶۸-۶۹ اور ۴۵۶-۵۷

اس گوشوارے میں دیکھا جاسکتا ہے کہ:

(الف) حقیقتاً ۱۹۴۱ء میں ناخواندہ افراد کی تعداد ۱۹۲۱ء کے مقابلے میں زیادہ ہے۔

(ب) جب تک خواندگی کی رفتار آبادی میں اضافے کی رفتار سے زیادہ نہیں ہوتی اس وقت تک یہ نہیں کہا جاسکتا کہ ہم ترقی کر رہے ہیں اور

(ج) جب تک خواندگی کے مقصد کے حصول کی کوئی امید نہیں ہے یہ مقصد صرف تعلیم کو سب کے لئے لازمی کرنے ہی سے حاصل ہو سکتا ہے۔

اس عہد کی دوسری خصوصیت، ہارٹوگ کمیٹی کی اس سفارش کو منظور کرنے کا رجحان تھا جس کی رو سے ابتدائی تعلیم پر مقامی جماعتوں کو دیئے گئے اختیارات کو واپس لیا جانا چاہیئے۔ اس سفارش پر عمل کرنے والا پہلا صوبہ بمبئی تھا۔ ۱۹۳۸ء اور ۱۹۴۷ء میں پرائمری ایجوکیشن ایکٹس پاس ہوتے اور مقامی جماعتوں کو دیتے گئے اختیارات بہت کافی کم کر دیئے گئے۔[1]

اس عہد کی تیسری اہم بات وہ زیادہ توجہ تھی جو ابتدائی مدرسوں کے استادوں کی اتنی تنخواہ دیے جانے کے مسئلہ پر مبذول کی گئی جو انہیں زندگی گزارنے کے قابل بنادے۔ بدقسمتی سے تمام صوبوں کے ابتدائی مدرسوں کے استادوں کی اوسط تنخواہ کے تقابلی اعداد و شمار ہندوستان میں تعلیم کی ترقی کے پنج سالہ جائزوں میں نہیں دیئے گئے ہیں۔ اس لیے مختلف صوبوں میں ابتدائی مدرسوں کے استادوں کی اضافی اقتصادی حیثیت کا عہد بہ موازنہ ممکن نہیں ہے، مگر مندرجہ ذیل تقابلی اعداد و شمار پہلی بار ہارٹوگ کمیٹی[2] نے دیئے تھے۔

---

[1] میسور میں بہرحال ایک بہت سخت قانون پاس کرایا گیا اور مقامی جماعتوں کو دیئے گئے تمام اختیارات ۱۹۴۱ء میں واپس لے لئے گئے۔

[2] رپورٹ صفحہ ۶۴۔

	آنے روپے		آنے روپے
مدراس	۱۵ - ۴	پنجاب	۲۵ - ۸
بمبئی	۴۷ - ۰	بہار اور اڑیسہ	۱۱ - ۵
بنگال	۸ - ۶	سنٹرل پراونس	۲۴ - ۸
یوپی	۱۸ - ۸	آسام	۱۴ - ۴

غالباً یہ اعداد و شمار ۱۹۲۷ء سے متعلق ہیں۔ اس بات کی تصدیق کرنا مشکل ہے کہ ہارٹوگ کمیٹی نے بمبئی کے ابتدائی اسکولوں کے اساتذہ کی اوسط تنخواہ ۴۷ روپے کیسے رکھی[1]۔ موس اور پرانجاپے کمیٹی کی تحقیق کی رو سے ۱۹۲۲ء میں بمبئی میں ابتدائی اسکولوں کے استادوں کی اوسط تنخواہ صرف ۳۳ روپے تھی۔ ابتدائی کے استادوں کے مشاہرے کی یہ زیادہ سے زیادہ شرح ہے[2]۔ غالباً کمیٹی بمبئی شہر کی تنخواہوں (جہاں تنخواہیں نسبتاً زیادہ ہیں) اور بحیثیت مجموعی پورے صوبے کی تنخواہوں میں فرق نہیں کر سکی۔ خیر جیسا بھی ہو ۳۷-۱۹۳۶ء میں ابتدائی کے استادوں کے معاوضے مذکورہ حالت سے کچھ بہت مختلف نہیں تھے۔ ۱۹۲۹ء میں ایک اقتصادی سرد بازاری کا آغاز ہوا اور اگلے دو تین برسوں میں تنخواہوں میں تخفیف ہوئی۔ بمبئی میں تنخواہیں حقیقتاً کم ہوئیں اور دوسرے صوبوں میں ان میں کوئی اضافہ نہیں ہوا۔ ۳۷-۱۹۳۶ء میں اکثر صوبوں میں ابتدائی مدرسوں کے استادوں کو جس قابل رحم حد تک کم تنخواہیں ملتی تھیں اس کا اندازہ لگایا جا سکتا ہے۔

مسئلہ جو ہمیشہ سے اہم تھا جنگ کی وجہ سے اور شدید ہو گیا۔ مصارف زندگی میں اضافہ اتنا زبردست تھا کہ استادوں کی حالت بے انتہا سقیم ہو گئی اور انھوں نے زیادہ معاوضوں کے لیے احتجاج شروع کر دیا۔ اس مطالبے کو سارجنٹ رپورٹ نے بھی بہت بڑھاوا دیا جس نے

---

[1] رپورٹ صفحہ ۸

[2] رپورٹ صفحہ ۹۴

ابتدائی مدرسوں کے استادوں کے لئے ایک قومی اور معقول شرح معاوضہ جلد از جلد اختیار کرنے پر زور دیا تھا۔ اس زمانے کے ماحول میں ٹریڈ یونین کے طریقے جلدی ہی اپنائے گئے اور اپنی تنخواہوں میں قابل اطمینان اضافہ نہ کرسکنے پر ابتدائی مدرسوں کے استادوں نے اپنے مطالبے کو پورا کرانے کے لئے ہڑتال کا طریقہ اختیار کیا۔ پہلی بڑی ہڑتال ۱۹۴۶ء میں بمبئی میں ہوئی جس میں ۴۵۰۰۰ استادوں نے ۴۵ دن کے لیے اپنا کام بند کر دیا آخرکار عوام کا ضمیر جاگا اور ہر صوبے میں ابتدائی کے استادوں کے معاوضے جہاں تک روپے آنے پائی کا تعلق ہے ۳۷-۱۹۳۶ء کے مقابلے میں کہیں بہتر ہو گیے مگر بدقسمتی سے اس زمانے میں مصارف زندگی اتنے زیادہ بڑھ گئے تھے کہ معاوضوں میں ان اضافوں کے باوجود ان استادوں کی حالت ۴۷-۱۹۴۶ء میں بھی خراب ہی تھی۔

۶۔ بیسک ایجوکیشن (۴۷-۱۹۳۷ء) ابھی تک ہم نے چند عنوانات کے تحت اس عہد کے اہم واقعات پر بحث کی ہے۔ اب ہم کانگریسی وزارتوں کے ان تین امتیازی کارناموں پر تفصیلی بحث کریں گے جنھوں نے ہندوستان میں ایک قومی نظام تعلیم کی تشکیل میں بڑا حصہ لیا۔ وہ تین کارنامے تھے بیسک ایجوکیشن، تعلیم بالغان جس سے بالغ ناخواندگی کا خاتمہ ہوا اور چھوت چھات کے خاتمے کے ساتھ ہریجنوں کی تعلیم پر زور۔ ہم سب سے پہلے بیسک ایجوکیشن کی اسکیم کو لیں گے جو بلاشبہ نئے ہندوستان کی ابتدائی تعلیم کی تاریخ کا ایک اہم عہد آفریں کارنامہ ہے۔

(الف) گاندھی جی کے ذریعہ اسکیم کا اعلان۔ سات صوبوں میں جب کانگریس نے وزارتیں سنبھالیں تو انھیں دوہری مصیبت کا سامنا کرنا پڑا۔ ایک طرف کم سے کم مدت میں عام مفت اور لازمی ابتدائی تعلیم کا عوامی مطالبہ تھا جو ایک جائز مطالبہ تھا اور جس کی خود کانگریس بھی ناقابل تنسیخ طور پر پابند تھی۔ مگر یہ مطالبہ پورا نہیں کیا جاسکتا تھا جب تک کہ بجٹ میں اس کے لئے بہت بڑی رقمیں مخصوص نہ کی جائیں اور نئے ٹیکسوں کے ذریعہ اس رقم کا فراہم کرنا اگر ناممکن نہیں تو آسان بھی نہیں تھا۔ مزید یہ کہ مہاتما گاندھی کی قیادت میں مکمل شراب بندی کے فیصلے نے صورت حال کو اور پیچیدہ تھا۔ کیوں کہ شراب بندی کے اقدام کا مطلب

ف ایک مستحکم اور بڑے ذریعے آمدنی کا ختم ہونا ہی نہیں تھا بلکہ اس کا مطلب نقصان کو پورا
ینے کے لیے ٹیکس کے آسانی سے فراہم ہونے والے بہت سے نئے ذریعوں کو رہن رکھنا بھی تھا۔
ں لیے یہ بات بدیہی تھی کہ ملک یا تو مکمل نشہ بندی نافذ کرسکتا ہے یا لازمی تعلیم۔ مگر کانگریس
زنوں کام کرنے کی پابند تھی۔ اس دوہری مصیبت سے نکلنے کا ایک رستہ اس وقت نظر
یا جب مہاتما گاندھی نے یہ تجویز سامنے رکھی کہ تعلیم عامہ کے کام کو سرمائے کی کمی کی وجہ سے روکا
ہیں جانا چاہیے اور سات سال کی عام لازمی اور مفت ابتدائی تعلیم ہر بچے کو دی جاسکتی ہے اگر
یک مفید اور سودمند حرفے کے ذریعہ تعلیم دے کر تعلیم کے عمل کو خود کفالتی بنایا جاسکے۔ آپ نے
س نئے تعلیمی عمل کو مندرجہ ذیل الفاظ میں بیان کیا۔

۱۔ موجودہ نظام تعلیم ملک کی ضروریات کو کسی شکل یا کسی صورت میں پورا نہیں کرتا ہے علم کی تمام اعلیٰ شاخوں میں انگریزی کے ذریعہ تعلیم ہونے کی وجہ سے چند اعلیٰ تعلیم یافتہ افراد اور بہت سے غیر تعلیم یافتہ لوگوں کے درمیان ایک مستقل دیوار کھڑی ہے جس نے تعلیم کو عوام تک پہنچنے سے روک دیا ہے۔ انگریزی کی اتنی زبردست اہمیت نے تعلیم یافتہ طبقے پر ایک ایسا بوجھ ڈال دیا ہے جس نے انھیں زندگی بھر کے لیے ذہنی طور پر معذور اور خود اپنے ملک میں اجنبی بنا دیا ہے دستکارانہ تربیت کی عدم موجودگی نے تعلیم یافتہ افراد کو سودمند کاموں کے لائق نہیں رکھا ہے اور جسمانی طور پر بھی انھیں نقصان پہنچایا ہے، ابتدائی تعلیم پر جو روپیہ خرچ ہوتا ہے وہ ضائع ہو جاتا ہے کیونکہ جو کچھ تھوڑا بہت پڑھایا جاتا ہے وہ جلد ہی محو ہو جاتا ہے اور شہروں اور گاؤں کے لحاظ سے اس کی کوئی قدر و قیمت نہیں ہوتی ہے۔ موجودہ نظام تعلیم سے جو بھی فائدہ ہوتا ہو ٹیکس کا اصل دینے والا اس سے مستفید نہیں ہو پاتا اور اس کے بچوں کو سب سے کم ملتا ہے۔

۲۔ ابتدائی تعلیم کے نصاب کو سات سال تک بڑھا دینا چاہیے اور میٹریکولیشن کے معیار تک کی عام معلومات اس میں شامل کی جانی چاہیے، انگریزی کو ختم کرنا چاہیے اور کسی مناسب حرفے کا اضافہ ہونا چاہیے۔

۴۔ بچوں اور بچیوں کے ہمہ جہت نشو ونما کے لیے جہاں تک ہو سکے ساری تربیت کسی نفع بخش پیشے کے ذریعہ ہونی چاہیے۔ دوسرے الفاظ میں پیشے سے دو مقاصد پورے ہونے چاہئیں۔ ایک طرف طالب علم اپنی محنت سے بنائی ہوئی چیزوں کے ذریعہ اپنی تعلیم کا خرچ دے سکے دوسری طرف اسکول میں سیکھے ہوئے ہنر کے ذریعے اس کا مکمل نشو ونما ہو سکے۔ زمین، عمارت اور سامان کے اخراجات کو بچوں کی محنت سے نہیں پورا ہونا ہے۔ روئی اون اور ریشم کے تمام عمل، ان کا چننا (جمع کرنا) صاف کرنا، تومنا، دھنا، کاتنا، رنگنا، تانا بانا (SIZING) دُہرا بٹنا، ڈزائن بنانا، اور بننا کاڑھنا، سینا، کاغذ بنانا، کاغذ کاٹنا، جلد سازی، شلف وغیرہ بنانا، کھلونے بنانا۔ گڑ بنانا وغیرہ بلاشبہ ایسے کام ہیں جو بہت آسانی سے سیکھے جا سکتے ہیں اور بہت کم سرمائے سے شروع کیے جا سکتے ہیں۔ ابتدائی تعلیم کو چاہیے کہ وہ لڑکوں اور لڑکیوں کو اس لائق بنا دے کہ اگر حکومت یہ ضمانت دے کہ وہ ان طلباء کو مناسب پیشوں میں ملازمت دے گی یا ان کی بنائی ہوئی چیزوں کو خود اپنے مقرر کیے ہوئے نرخ پر خرید لے گی تو وہ اپنی روزی خود کما سکیں گے۔[۱]

یہ وہ انقلابی تجاویز تھیں جو ۱۹۳۷ء میں ھریجن میں لکھے گئے مضامین کے ایک سلسلے کے عوام کے سامنے رکھی گئیں اور جو بعد کو بیسک ایجوکیشن کی واردھا اسکیم کے نام سے مرتب ہوئیں۔ اس انوکھے پس منظر نے جس میں یہ اسکیم پہلی دفعہ پیش ہوئی تھی یہ تاثر پیدا کیا کہ گاندھی جی نے محض یا بنیادی طور پر یہ اسکیم نشہ بندی کے خلاف مالی الزامات کا جواب دینے کے لئے پیش کی ہے اس سے زیادہ حقیقت سے دور کوئی اور بات نہیں ہو سکتی۔ گاندھی جی نے خود کفالتی تعلیم کا اپنا تصور جوتہ سازی کو ایک حرفے کی طرح استعمال کر کے ٹالسٹائی فارم پر ۱۹۰۲ء میں آزمایا تھا۔ ہم نے یہ بھی دکھایا ہے کہ انھوں نے انتہائی غیر مبہم انداز میں اسی خیال کے بارے میں ۱۹۲۱ء میں لکھا تھا۔ ان دونوں موقعوں پر نشہ بندی کے سوال کا وجود بھی نہیں تھا اور اس لئے یہ کہنا ایک تاریخی جھوٹ ہوگا کہ ۱۹۳۷ء میں گاندھی جی نے بیسک ایجوکیشن کی اسکیم اُن مالی دشواروں کو دور کرنے

---

[۱] ایجوکیشنل ریکنسٹرکشن صفحہ ۵۳-۵۲۔

کے لئے بنائی جو نئے بندی پر ان لے اصرار کی وجہ سے پیدا ہوئی تھیں۔ گاندھی جی نے خود صورت حال کو واضح کرنے کی کوشش کی۔ انھوں نے پرزور طریقے پر یہ کہا کہ تعلیم کا مسئلہ "بدقسمتی سے شراب کے محصول کے ختم ہونے سے خلط ملط ہوگیا ہے۔"[۱]

انھوں نے یہ بات بھی کہی کہ ۱۹۳۰ء میں انھوں نے جو کچھ دریافت کیا تھا وہ اسکیم نہیں بلکہ ہندوستان کے اس وقت کے حالات پر اس کا خصوصی اطلاق تھا۔ انھوں نے لکھا:

"مجھے اس احتیاط پر تعجب بالکل نہیں ہے جس سے وہ (ڈاکٹر اروُن ڈیل) خود کفالتی تعلیم کے مسئلہ کو دیکھتے ہیں۔ میرے لئے یہی اصل مسئلہ ہے، مجھے اس بات کا ملال ہے کہ میں نے پچھلے چالیس برسوں میں جو کچھ دھندلا دھندلا دیکھا تھا وہ اب حالات کے دباؤ میں بالکل صاف دیکھ رہا ہوں۔ میں نے موجودہ نظام تعلیم کے خلاف ۱۹۲۰ء میں پرزور الفاظ میں اظہار خیال کیا تھا اور اب کم ہی سہی لیکن بہرحال مجھے اس کا موقعہ ملا ہے کہ سات صوبوں کے ان وزیروں پر اثر انداز ہو سکوں جو ملک کی جدوجہد آزادی میں ساتھ کام کرنے والے اور ساتھ تکلیفیں اٹھانے والے رہے ہیں۔ اس موقعہ سے فائدہ اٹھا کر میں نے اس الزام کو کہ تعلیم کا موجودہ طریقہ سرتاپا غلط ہے، ثابت کرنے کا ایک شدید جذبہ محسوس کیا ہے، اور ان سطروں میں بھی بڑے ناکافی انداز میں جو کچھ کہنے کی جدوجہد کر رہا ہوں وہ مجھ پر محض ایک فوری خیال کی طرح روشن ہوا اور اس نور کی حقیقت روزانہ مجھ پر واضح ہوتی جا رہی ہے۔"[۲]

مگر ان الفاظ کو اکثر نظر انداز کیا گیا اور ابتدائی بحثوں میں اسکیم کی خوبیوں اور خامیوں کو اکثر نشہ بندی کی خوبیوں اور خامیوں سے خلط ملط کر کے دیکھا گیا۔ آزادی کے بعد صورت حال کافی بدل گئی اور ان دونوں مسائل کو عام طور پر ایک دوسرے سے الگ الگ رکھا گیا۔ یہ ایک صحتمند تبدیلی تھی کیونکہ اس نے اسکیم کے ایک غیر جذباتی جائزے کو ممکن بنا دیا۔

(ب) ذاکر حسین کمیٹی رپورٹ: بیسک ایجوکیشن سے متعلق ہریجن میں شائع ہونے

---

[۱] ایجوکیشنل ریکنسٹرکشن صفحہ ۳

[۲] آئی بی، ڈی، صفحہ ۷

والے گاندھی جی کے مضامین نے ایک طوفان کھڑا کر دیا اور تجویز کے مختلف پہلوؤں پر بڑے شدید تنازعات پیدا ہوئے خاص طور پر بیسک ایجوکیشن کا خود کفالتی پہلو بڑی گرماگرم بحثوں کا مرکز بنا۔ اس لیے یہ مناسب خیال کیا گیا کہ اسکیم کو ماہرین تعلیم بھی پرکھ لیں۔ اس سلسلے میں گاندھی جی کے تجویز کردہ نئے نظام تعلیم پر غور کرنے کے لئے نیشنل ایجوکیشن کی پہلی کانفرنس ۲۲ اور ۲۳ ستمبر ۱۹۳۷ء کو واردھا میں بلائی گئی۔ جیسا کہ ہندوستانی تعلیمی سنگھ رپورٹ کرتا ہے۔

نمائندوں کی تعداد بڑی سختی سے صرف قومی کارکنوں اور خاص طور پر مختلف صوبوں کے قومی تعلیم کے کارکنوں تک محدود تھی اس میں کانگرس کی اکثریت والے سات صوبوں کے وزراء تعلیم بھی شریک ہوئے۔ کانفرنس کی کارروائیاں مختصر اور کاروباری تھیں۔ کانفرنس کے سامنے دیہی حرفوں کے ذریعے قومی تعلیم کی اسکیم خود صدر نے رکھی، بڑی سنجیدہ بحثیں ہوئیں اور ان کے نتیجے میں مندرجہ ذیل چار ریزولیوشن پاس ہوئے۔

(۱) اس کانفرنس کی رائے میں مفت اور لازمی تعلیم سات برس کی اور ملک گیر پیمانے پر ہونی چاہیئے۔

(۲) ذریعہ تعلیم مادری زبان ہوگی۔

(۳) کانفرنس گاندھی جی کی اس تجویز کی تصدیق کرتی ہے کہ اس ساری مدت میں تعلیمی عمل کا مرکز ہاتھ کے کسی سودمند کام کو ہونا چاہیئے اور یہ کہ تمام صلاحیتیں جن کا نشوونما کرنا ہے یا تمام تربیت جو دی جانی ہے جہاں تک ممکن ہو مرکزی حرفے سے مکمل طور پر مربوط ہونی چاہیئے۔ حرفے کے انتخاب میں بچے کے ماحول کا خاص خیال رکھا جانا چاہیئے۔

(۴) کانفرنس توقع کرتی ہے کہ یہ نظام تعلیم آہستہ آہستہ استادوں کے معاوضوں کو پورا کرنے کے لائق ہو جائے گا، اس کے بعد مذکورہ تجاویز کو سامنے رکھ کر ایک تفصیلی نصاب تیار کرنے اور کانفرنس کے صدر کے سامنے پیش کرنے کے لیے کانفرنس نے ڈاکٹر ذاکر حسین خاں کی صدارت میں ایک کمیٹی مقرر کی۔[1]

---

[1] سیون ایئرز آف ورک، صفحہ ۳

دو ماہ کی قلیل مدت میں ذاکر حسین کمیٹی نے ایک تفصیلی رپورٹ پیش کر دی، یہ رپورٹ آج تک اس اسکیم کی ایک بنیادی دستاویز کی حیثیت رکھتی ہے۔ اس موضوع پر ابھی تک گاندھی جی کی تحریریں جیسا کہ انھوں نے خود کہا تھا "عام پڑھنے والوں کے لیے ایک غیر ماہر لکھنے والے کی تحریریں تھیں"[۱] مگر کمیٹی کی رپورٹ میں ماہرین تعلیم کا ماہرین تعلیم سے خطاب ہے اس رپورٹ میں کمیٹی نے اسکیم کے مقاصد اور اصولوں کی وضاحت کی، تعلیم اور نفسیات کے تسلیم شدہ نظریات کی روشنی میں متعدد حرفوں کے لیے تفصیلی نصاب تیار کیے اور استادوں کی تربیت، نگرانی امتحانات اور ایڈمنسٹریشن جیسے سکیم کے اہم پہلوؤں کے بارے میں مفید مشورے دیے۔ اسی نے کتائی اور بنائی کے بنیادی حرفے سے رابطہ پیدا کرنے کے امکانات بھی بتائے۔ اس لیے کمیٹی کی رپورٹ بیسک ایجوکیشن کے طالب علم کے لئے زبردست اہمیت کی حامل ہے۔ رپورٹ کے کچھ اہم حصے ذیل میں دیے جاتے ہیں۔

اسکولوں میں حرفے کا کام: کسی مناسب اور سود مند کام کے ذریعے بچوں کو تعلیم دینے کے خیال سے جدید تعلیمی افکار پورے طور پر متفق ہیں۔ اس طریقے کو ایک ہمہ جہت مکمل تعلیم کے مسئلے کا سب سے زیادہ مؤثر حل سمجھا جاتا ہے۔

یہ طریقہ نفسیاتی لحاظ سے مناسب ہے کیوں کہ یہ بچے کو اس خالص علمی اور نظری تدریس کے ظلم سے بچا لیتا ہے جس کے خلاف بچے کی فعال (چنچل) فطرت ہمیشہ ایک صحتمند احتجاج کرتی رہتی ہے۔ یہ تجربے کے ذہنی اور عملی عناصر میں توازن پیدا کرتا ہے۔ اسے جسم اور دماغ کی ایک ساتھ تربیت کا آلۂ کار بنایا جا سکتا ہے اس کے ذریعے بچہ جو کچھ حاصل کرتا ہے وہ سطحی خواندگی نہیں ہوتی جس میں بغیر کسی جواز کے چھپے ہوئے صفحات کو پڑھنے کی صلاحیت پر زور ہوتا ہے بلکہ وہ کسی تعمیری مقصد کے لئے اپنی ذہانت اور اپنے ہاتھ کو استعمال کرنے کی اہم صلاحیت حاصل کرتا ہے۔ ہمیں اگر کہنے کی اجازت ہو تو ہم کہیں گے کہ یہ "پوری شخصیت کی خواندگی" ہے۔

---

[۱] ایجوکیشنل ریکنسٹرکشن صفحہ ۷

سماجی اعتبار سے دیکھیے تو تعلیم میں ایسے عملی سودمند کام کا شروع کرنا جس میں قوم کے سارے بچے شریک ہوں گے، تعصب کی ان موجودہ دیواروں کو توڑدے گا جو ہاتھوں سے کام کرنے والوں اور ذہنی کام کرنے والوں کے درمیان کھڑی ہیں اور جو ان دونوں کے لیے نقصان دہ ہیں۔ یہ واحد طریقہ ہے جو انسانی یکجہتی اور محنت کے وقار کے حقیقی احساس کو پروان چڑھائے گا جو سیرت و اخلاق کا ایک بے بہا نفع ہوگا۔

اقتصادی اعتبار سے بھی اگر اسکیم سمجھ داری اور مستعدی کے ساتھ چلائی جائے تو یہ ہمارے کام کرنے والوں کی بارآور صلاحیتوں میں اضافہ کرے گی اور انھیں اس قابل بھی بنائے گی کہ وہ اپنی فرصت کے وقت کو زیادہ مفید طریقے پر استعمال کرسکیں۔ خالص تعلیمی نقطۂ نظر سے دیکھا جائے تو کسی حرفے کو تعلیم کی اہم بنیاد بنا کر بچوں کے حاصل کیے ہوئے علم کو زیادہ صحیح اور زیادہ حقیقی بنایا جاسکتا ہے اس طرح علم زندگی سے وابستہ ہوجائے گا اور اس کے مختلف پہلو ایک دوسرے سے زیادہ مربوط ہوجائیں گے۔

حرفے کا تعلیمی پہلو: سب سے زیادہ تو یہ کہ منتخب کیے ہوئے حرفے یا بارآور کام تعلیمی امکانات سے بھرپور ہونے چاہئیں اس میں اہم انسانی افعال اور دلچسپیوں سے ربط کے فطری مواقع ہونے چاہئیں اور اسے مدرسے کے بجائے نصابی مواد پر محیط ہونا چاہیے۔ اپنی رپورٹ میں بعد کو بنیادی حرفے کے انتخاب سے متعلق اپنی سفارشیں کرتے وقت ہم نے اس نکتے پر خاص توجہ دی ہے اور ہم ان تمام لوگوں سے جو اس اسکیم سے کسی نہ کسی طرح بھی متعلق ہیں یہ کہیں گے کہ وہ اس اہم نکتے کو اپنے ذہن میں رکھیں۔ اس نئی تعلیمی اسکیم کا بنیادی مقصد ایسے کاریگر پیدا کرنا نہیں ہے جو مشین کی طرح حرفے کا کام کرنے لگیں بلکہ اصل مقصد حرفے کے کام میں رچے بسے وسائل کی تعلیمی مقصدیت کو استعمال کرنا ہے۔ اس کا مطلب یہ ہوا کہ بارآور کام کا صرف علمی پہلو اسکول کے نصاب کا حصّہ نہیں ہونا چاہیے بلکہ اسے تمام دوسرے مضامین کی تدریس کے طریقوں پر

بھی اثر انداز ہونا چاہیئے۔ زور دیا جانا چاہیئے اجتماعی سرگرمیوں پر، منصوبہ بندی صحت، پیشقدمی اور انفرادی ذمہ داری سیکھنے پر نصاب میں بنائی، کتائی اور نجاری کا ایک مضمون بڑھا کر جب کہ دوسرے تمام مضامین روایتی طریقوں سے پڑھائے جا رہے ہوں ہم علم کو انفعالی طور پر جذب کرنے اور علم کو نا قابل فہم حصوں میں تقسیم کرنے کی ہمت افزائی کریں گے۔ اور اس طرح اسکیم کی روح اور اس کے حقیقی مقاصد فوت ہو جائیں گے۔

اسکیم میں مضمر شہریت کا آدرش: اسکیم ایسے کارکن پیدا کرنے کے لیے بنائی گئی ہے جو ہر قسم کے مفید کام کو، چھوٹے چھوٹے معمولی کام حتیٰ کہ بھنگی کے کام کو بھی عزت کی نگاہ سے دیکھیں گے اور جن میں اپنے پیروں پر آپ کھڑے ہونے کی خواہش بھی ہوگی اور صلاحیت بھی۔ اسکولوں میں کئے ہوئے کام اور کمیونٹی کے کام کا یہ قریبی تعلق، بچوں کو اس لائق بنائے گا کہ وہ اسکول کے ماحول میں حاصل کیے ہوئے نقطۂ نظر اور سیکھے ہوئے رویّوں کو اپنے ساتھ اسکول کے باہر کی وسیع دنیا میں لے جائیں۔ اس طرح یہ نئی اسکیم جس کی ہم وکالت کر رہے ہیں، مستقبل کے شہریوں میں قدرِ ذاتی، وقار اور کارکردگی کا ایک زبردست احساس پیدا کرے گی اور ان میں ذاتی اصلاح و ترقی اور ایک معاونتی سماج میں سماجی خدمت کرنے کی خواہش کو تقویت بخشے گی۔

اسکیم کا خود کفالتی پہلو:- یہ ضروری معلوم ہوتا ہے کہ اسکیم کے خود کفالتی پہلو کے بارے میں کچھ باتیں کہہ دی جائیں کیوں کہ اس نے بہت سی غلط فہمیاں پیدا کر دی ہیں ہم اس بات کو بالکل صاف کر دینا چاہتے ہیں کہ ہم واردھا کانفرنس کی ترتیب دی ہوئی اور یہاں تفصیلی طور پر بیان کی ہوئی پبلک ایجوکیشن کی اسکیم کو بذات خود بالکل معتبر اور بے روک سمجھتے ہیں، اگر یہ کسی طرح بھی خود کفالتی نہ بھی ہوتی تب بھی اسے قومی تعمیر نو کی ایک ضروری تدبیر اور معتبر تعلیمی پالیسی کی حیثیت سے مانا جانا چاہیئے، بہر حال یہ خوش قسمتی

ہے کہ یہ اچھی تعلیم حسنِ اتفاق سے اپنے اخراجات کے ایک بڑے حصے کو خود پورا بھی کرے گی۔

اس کے مالی پہلوؤں سے قطع نظر، ہماری یہ رائے ہے کہ طالب علموں کے کام اور تدریس کی کارکردگی اور مکمل کامیابی حاصل کرنے کے لئے ایک مناسب روک مفید ہوگی۔ ایسی کسی روک کے بغیر اس بات کا بہت خطرہ ہے کہ کام سست پڑ جائے اور اس کی تمام تعلیمی قدر ختم ہو جائے، یہ بات ان ماہرینِ تعلیم کے تجربوں سے اچھی طرح ظاہر ہو گئی ہے جنھوں نے وقتاً فوقتاً اپنے اسکولوں میں "مینول ٹریننگ اور" عملی کام" شروع کئے ہیں۔

مگر یہاں پر ہم ایک ضروری انتباہ بھی کریں گے اس اسکیم کے اطلاق میں اس بات کا بہت خدشہ ہے کہ ثقافتی اور تعلیمی مقاصد کو قربان کر کے اس کے اقتصادی پہلو پر زور دیا جانے لگے۔ ہو سکتا ہے کہ اساتذہ حرفے کی ٹریننگ کے ذہنی، سماجی اور اخلاقی پہلوؤں اور امکانات کو نظرانداز کرتے ہوئے بچوں کی تمام توانائی اور توجہ ان سے جسمانی محنت کرنے میں لگوا دیں۔ اس نکتے کو استادوں کی تربیت میں اور کام کی نگرانی کرنے والے عملے کی رہنمائی کرتے وقت ہمیشہ اپنے دماغ میں رکھنا چاہیے اور اس کا اثر اسکیم سے متعلق تمام سرگرمیوں پر پڑنا چاہیے[1]

یہ بات ذہن میں رکھنے والی ہے کہ یہ رپورٹ اسکیم کے خود کفالتی پہلو پر اتنا زور نہیں دیتی جتنا کہ اس کے تعلیمی پہلو پر۔ یہ خود گاندھی جی کے نقطۂ نظر سے جو خود کفالتی کو اپنی تجویزوں کی اصل کسوٹی سمجھتے تھے بنیادی طور پر گریز کرتی ہے۔

(ج) ۱۹۳۷ء اور ۱۹۴۷ء کے درمیان بیسک ایجوکیشن کا نشو و نما:۔ ذاکر حسین کمیٹی کی رپورٹ دسمبر ۱۹۳۷ء میں پیش ہوئی۔ لگ بھگ دو برسوں تک حالات بہت تیز رفتار اور موافق رہے۔ ہری پورہ کانگریس نے اس اسکیم کو اپنی نیک خواہشات سے سرفراز کیا اور اس

---

[1] ایجوکیشنل رکنسٹرکشن صفحہ ۲۶، ۱۲۰

کے بعد ہی یہ کانگرس کے زیر اقتدار متعدد صوبوں میں اور کشمیر کی ریاست میں اختیار کرلی گئی ، جہاں اسکیم کے پرجوش حامی جناب خواجہ غلام السیدین صاحب ڈائرکٹر آف ایجوکیشن تھے لیکن جنگ اور اس کی وجہ سے کانگریسی وزارتوں کے استعفوں نے ۱۹۴۰ء اور ۱۹۴۵ء کے درمیان اسکیم پر بڑا ناموافق اثر ڈالا۔ جیسا کہ ہندوستانی تعلیمی سنگھ نے بیان کیا ہے۔

> پھر ۴۵-۱۹۴۲ء کی قومی تحریک آئی، اس نے قومی زندگی کے دوسرے تمام پہلوؤں کی طرح بیسک ایجوکیشن کے فروغ پر بھی گہرا اثر ڈالا۔ ظاہری معیاروں کے مطابق دیکھا جائے تو کام کو نقصان پہنچا۔ سنگھ کے اکیس موجودہ ممبروں میں سے پندرہ جیل میں تھے، قومی اداروں میں سے بہت سوں کو بند کرنا پڑا، سب سے زیادہ قابل ذکر واقعہ اڑیسہ کے بیسک اسکولوں کا تھا۔ دونوں سکریٹری اور تمام اساتذہ گرفتار کر لیے گئے ساتوں بیسک اسکول بند ہوگئے اور اڑیسہ میں بیسک ایجوکیشن کا کام اگست ۱۹۴۲ء سے مارچ ۱۹۴۴ء تک بالکل بند رہا۔

کام بہرحال رُکا نہیں، حکومت بہار، اڑیسہ اور ریاست کشمیر کے شروع کیے ہوئے تجربات ان کے شعبہ ہائے تعلیمات میں چلتے رہے[۱] چند غیر سرکاری اداروں نے بھی محدود وسائل کی دشواریوں کے باوجود اپنے کام کو جاری رکھا یہ غیر سرکاری ادارے تھے جامعہ ملیہ اسلامیہ کا بیسک اسکول اور بیسک ٹریننگ اسکول تلک مہاراشٹر ودیا پیٹھ کا پونا کے قریب چلایا ہوا بیسک اسکول اور سیوا گرام میں ہندوستانی تعلیمی سنگھ کا قائم کیا ہوا بیسک اسکول اور بیسک ٹریننگ اسکول۔ بہرحال بیسک ایجوکیشن کے سرکاری اور غیر سرکاری تجربوں کے درمیان کوئی وسیلۂ ربط نہیں تھا۔ کوئی جلسے نہیں تھے کوئی کانفرنس نہیں تھی جہاں تجربوں کے نتائج کا تبادلہ ہوتا یا ان کا جائزہ لیا جاتا۔ ان برسوں میں بیسک ایجوکیشن سے متعلق کوئی ادب بھی شائع نہیں ہوا[۲]

---

[۱] بمبئی نے بھی اپنے کام کو اسی طریقے سے جاری رکھا
[۲] ۲۱-۱۳ صفحات دیکھئے "سیون ایرز آف ورک"

۱۹۴۶ء میں کانگریس وزارتوں کی واپسی کے ساتھ بیسک ایجوکیشن کو ایک نیا بڑھاوا ملا۔ صوبوں میں بلکہ بعض ریاستوں تک میں اگر بیسک ایجوکیشن نہیں تھی تو اسے شروع کرنے اور جہاں جہاں تھی وہاں اس کے نفاذ کے حلقے اور امکانات کو بڑھانے کی کارروائی ہونے لگی۔ اسی لیے مرکزی صوبائی اور ریاستی حکومتوں کے تمام پنج سالہ منصوبوں میں بیسک ایجوکیشن نمایاں طور پر نظر آتی ہے۔ ۱۹۴۷ء تک یہ کہا جا سکتا تھا کہ بیسک ایجوکیشن کی حیثیت اب مانی جا چکی تھی اور یہ کہ یہ اب اس لحاظ سے تجرباتی منزل سے نکل چکی تھی کہ اس کے اساسی اصول تعلیمی لحاظ سے معتبر مان لیے گئے تھے حالانکہ، ربط، نصاب اور مختلف منزلوں کے باہمی تعلق مختلف مسائل کے مختلف پہلوؤں کی تفصیلات پر کام اتنا مکمل اور قابل اطمینان طور پر نہیں ہو پایا تھا جتنا کہ ہونا چاہیئے تھا۔

(د) بیسک ایجوکیشن دس سال کے تجربے کے بعد: ۱۹۴۶-۴۷ء تک ایجوکیشن پر آزمائش کے دس سال گزر چکے تھے ان دس برسوں میں چار سال کانگریس برسرِ اقتدار رہی تھی اس لئے آئین کی ہمواری اور نظریات کی صفائی جیسے ابتدائی کاموں سے آگے کسی قسم کے نتائج کی توقع کرنا ممکن نہیں تھا۔ اس نقطۂ نظر سے دیکھا جائے تو پچھلے تبصرے سے ظاہر ہوگا کہ بیسک ایجوکیشن ایک جامع چیز نہیں بلکہ ایک متحرک تصور ہے جو بعض بنیادی اصولوں پر قائم ہونے کے باوجود حالات کے مطابق اپنے آپ کو ڈھالنے اور بڑھانے کی صلاحیتوں کی شہادت دیتا ہے۔ اس لئے یہ آسان رہے گا کہ تمام برسوں کے بعد کی اس شکل کا تصور پیش کرنے کی کوشش کی جائے جس میں بیسک ایجوکیشن دس سال کے تجربوں اور مباحثوں کے بعد نکلی تھی۔ اس کام کو کرنے کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ خواجہ غلام السیدین کا حوالہ دیا جائے۔

اجمالی طور پر بیسک نیشنل ایجوکیشن کی اسکیم نے مندرجہ ذیل تجاویز سامنے رکھیں۔

(۱) سات اور چودہ برس کے درمیان کی عمر کے تمام بچوں اور بچیوں کے لیے مفت عام اور لازمی تعلیم کا انتظام کیا جانا چاہیئے۔

(۲) یہ تعلیم بچے کی مادری زبان میں ہونی چاہیئے اور اس منزل پر انگریزی نہیں پڑھائی جانی چاہیئے۔

(۳) ساری تعلیم کا مرکز کسی ایسے بنیادی حرفے کو ہونا چاہیئے جس کے انتخاب میں بچوں کی صلاحیت اور بستی کی ضرورتوں کا خاص خیال رکھا گیا ہو۔ کمیشن نے بظاہر مناسب حرفوں کی حیثیت سے کتائی، بنائی، گتے کا کام، لکڑی کا کام، باغبانی (کچن گارڈننگ) اور کھیتی باڑی تجویز کی ہیں۔

(۴) منتخب حرفوں کی تعلیم اور ان کی مشق اس طرح ہوگی کہ بچے کاریگر بن جائیں اور ایسی چیزیں بنانے لگیں جو استعمال بھی ہو سکیں اور اسکول کے اخراجات کے کچھ حصے کو پورا کرنے کے لئے انھیں بیچا بھی جا سکے۔۔۔

(۵) حرفے کی تعلیم میکانکی انداز سے نہیں ہوگی بلکہ پہلو بہ پہلو اس حرفے کے "کیوں اور کیسے" اور اس کے سماجی اور سائنٹفک نتائج کا بھی مطالعہ ہوگا۔

(۶) حرفے کو مرکز ماننے والی اس تعلیم میں تمام مضامین یا تو منتخب حرفے سے مربوط ہوں گے یا پھر انھیں بچے کے طبعی اور سماجی ماحول سے ربط دیا جائے گا کوئی بھی مواد تعلیم جو ان تینوں مرکزوں میں سے کسی کے ساتھ بھی معقول طریقے پر مربوط نہ کیا جا سکے وہ یا تو بچے کی حقیقی ضرورتوں سے کوئی تعلق نہ رکھتا ہوگا یا اپنی جگہ بہت اہم نہ ہوگا اور اس لیے اسے بغیر کسی نقصان کے خارج کیا جا سکے گا۔۔۔۔

تعلیمی مسائل تک رسائی کا یہ نیا طریقہ، ہندوستانی تعلیم کی تاریخ میں ایک نئے باب کا آغاز کرتا ہے۔ ذاکر حسین کمیٹی رپورٹ میں اس اسکیم کے نظریات اور اغراض و مقاصد کی بحث کا غائر مطالعہ عام دلچسپی کے کچھ ایسے نکات سامنے لاتا ہے جن کے مطالعے سے سماجی تعمیر کے وسیع مسائل اور تعلیمی تنظیم نو کے رشتے کا پتہ چلتا ہے۔ مثال کے طور پر یہ بات ظاہر ہے کہ ایک ایسی اسکیم کی کامیابی کا انحصار ملک کی دوررس سماجی، سیاسی اور اقتصادی تعمیر نو پر ہے یہ صرف اس وجہ سے نہیں ہے کہ اتنا زبردست وسیع و عریض تعلیمی کام غالباً اس وقت تک ہو نہیں سکتا جب تک کہ صنعت کاری کے ذریعے ملک کی دولت میں زبردست اضافہ نہ کیا جائے اور اس کے قدرتی وسائل کو زیادہ

مؤثر طور پر استعمال میں نہ لایا جائے۔ بلکہ ایسا اس لیے بھی ہے کہ جب عوام کی اتنی بڑی تعداد کو ایسی تعلیم دی جائے گی تو پھر انھیں غریب اور غیر صحت مند نہیں رکھا جا سکتا اور خود غرض افراد ان کا استحصال نہیں کر سکتے۔ وہ اپنے جائز اقتصادی، سماجی اور ثقافتی حقوق کا مطالبہ کریں گے اور پائیں گے اور اس طرح تعلیم ایک طویل المدت کام میں لگا ہوا ایسا سرمایہ ہوگی جس کا منافع زیادہ خوشحال، زیادہ صحت منداور زیادہ روشن خیال مرد و زن کی صورت میں ملتا رہے گا۔

پھر یہ اسکیم تعلیم کو زندگی کے سماجی اور سیاسی حقائق سے جوڑنے کی ایک شعوری کوشش کرتی ہے۔ اس کے سامنے اسکول شہری آبادی کے ایک حصہ کے لیے کچھ مخصوص ملازمتوں اور پیشوں کی تربیت گاہ نہیں ہے مگر اس کے نزدیک اسکول ان کروڑوں دیہی باشندوں کو عملی اور سماجی تعلیم دینے کی انجمن ہے جن کی زندگی کا اہم اور مرکزی پہلو کام ہے جو اس اسکیم میں تعلیم کا مرکز بھی بنایا گیا ہے اور ذریعہ بھی اور اس طرح وہ مصنوعی دیواریں گرادی گئی ہیں جو تعلیم اور زندگی کے درمیان حائل تھیں۔

امداد باہمی، عدم تشدد اور سماجی مساوات اور حق پر مبنی ایک سماج کے تصور سے اس کے نظریات اس کے طریقوں اور اس کے مواد کو تقویت و توانائی ملتی ہے۔ گاندھی جی کو اس نقطۂ نظر پر بہت اصرار تھا کہ پبلک ایجوکیشن کو محض پڑھانے کا ایک نیا طریقہ نہیں سمجھنا چاہیئے بلکہ یہ ایک طرز زندگی ہے جو ان قدروں کو حاصل کرنے کی کوشش کرتی ہے جنھیں ہم اعلیٰ اور ارفع سمجھتے ہیں۔ اس بات کا جائزہ لینا ابھی قبل از وقت ہوگا کہ عملی طور پر بیسک اسکولوں نے ان مقاصد کو حاصل کرنے میں کہاں تک کامیابی حاصل کی ہے مگر اس میں کوئی شبہ نہیں ہے کہ شروع کے زمانے میں جب رویئے اور رجحانات تجرباتی تھے اور اسکولوں کی تعداد کم تو ان مقاصد نے بیسک اسکولوں کے کاموں اور ان

کی سرگرمیوں پر خاصا اثر ڈالا ہے۔[1]

۷۔ بالغوں کی تعلیم (۱۹۳۷ء۔ ۴۷) کانگریسی وزارتوں کا دوسرا بڑا کام ناخواندگی کو ختم کرنے کے لئے بڑے پیمانہ پر تحریکوں کو منظم کرنا تھا، اس مسئلے کے بارے میں ان کا نقطۂ نظر بہار کے وزیر تعلیم ڈاکٹر سید محمود کی ایک تقریر کے اقتباس کے ذریعہ بہترین طریقے پر پیش کیا جا سکتا ہے جو انھوں نے سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن کی مقرر کردہ اڈلٹ ایجوکیشن کمیٹی کے صدر کی حیثیت سے ۱۹۳۹ء میں کی تھی۔

حضرات! ہم لوگ یہاں اپنے لاکھوں ان پڑھ بھائیوں کی تعلیم کے اہم مسئلے پر غور کرنے کے لیے جمع ہوئے ہیں میں تعلیم بالغان کی اس اہمیت پر زور دینے کی میں ضرورت نہیں سمجھتا کہ اس پر ہمارے قدیم ملک کی سماجی اقتصادی اور سیاسی زندگی کے نشو ونما کا انحصار ہونا چاہیے۔ جب تک عوام ناخواندگی اور جہالت کے عمیق غار میں پڑے رہیں گے اس وقت تک قوم کی اقتصادی اور سماجی تعمیر و ترقی محض ایک مقدس خواب رہے گی۔ ناخواندگی کا خاتمہ لینن کے الفاظ میں سیاسی مسئلہ نہیں ہے۔ یہ ایک شرط ہے جس کے بغیر سیاست کی بات کرنا ناممکن ہے۔ ایک ان پڑھ آدمی سیاست سے باہر ہوتا ہے اور قبل اس کے کہ اسے سیاست کے اندر لایا جائے اسے حروف تہجی سے آشنا کرانا ہوگا۔ اس کے بغیر صرف افواہیں ہو سکتی ہیں۔ گپ ہو سکتی ہے قصے کہانیاں ہو سکتی ہیں اور توہمات ہو سکتے ہیں مگر سیاست نہیں ہو سکتی۔ اسی بات کو محسوس کرتے ہوئے پچھلے برس تقریباً تمام صوبوں اور متعدد ریاستوں نے اڈلٹ ایجوکیشن کے تجربات شروع کیے ہیں اور اب وہ وقت آ گیا ہے جب اس عظیم تحریک کو ملک گیر پیمانے پر چلانے کے منصوبے بنانے کے خیال سے اب تک حاصل ہوئی کامیابیوں کا جائزہ لیا جائے اور ایک دوسرے کے تجربات کا موازنہ کیا جائے۔

یہ ضروری ہے کہ تعلیم بالغان کی تحریک کے مقاصد ہم اپنے سامنے رکھیں۔ مغربی ممالک میں مزدوروں اور کسانوں کی حاصل کی ہوئی کم سے کم اسکولی تعلیم کو بڑھانا اور وسعت دینا بالغوں کی تعلیم کا مقصد ہوتا ہے مگر ہندوستان جیسے غریب

---

[1] انڈیا ایئر بک آف ایجوکیشن (ایونس برادرس) ۱۹۴۹ء صفحات ۵۰۳ تا ۵۰۶

میں انتہائی پچھڑے اور پسماندہ سماجی تنظیم والے ملک میں اس تحریک کے یہ دو مقاصد ہونے چاہئیں :

(۱) ہر ناخواندہ فرد کو نوشت و خواندہ کی تھوڑی سی تعلیم دینا[1] اس کی کام کی زندگی سے مربوط علم، اور شہریت کی اساسی تعلیم دینا۔ یہ دونوں پہلو ایک دوسرے سے بڑے منسلک ہیں، کیوں کہ تعلیم کے وسیع تر پہلوؤں کے بغیر محض خواندگی، اس میں بہتر اور بھرپور زندگی گزارنے کی صلاحیت نہیں پیدا کرے گی اور بالغوں کی کوئی مستحکم اور صحت مند تعلیم خواندگی کے بغیر ممکن نہیں ہے۔ یہ بھی ضروری ہے کہ یہ دونوں عمل ساتھ کیے جائیں کیوں کہ یہ دونوں بڑی حد تک ایک دوسرے کی تکمیل کرتے ہیں۔

کوئی حکومت اپنے عوام کی سماجی اور اقتصادی خوش حالی کو بڑھانے کی اسکیموں میں قابل ذکر کامیابی حاصل نہیں کر سکتی جب تک عوام خود حکومت سے بڑھ کر ملنے اور سنجیدہ تعاون کرنے کے لئے تیار نہ ہوں۔ قومی تعلیم کے شعبوں کی کوششیں کامیاب اور ان کے نتائج بہترین اس وقت ہوں گے جب لوگ ان کے دیے ہوئے مشوروں کو ذہانت کے ساتھ سمجھیں گے اور عمل کریں گے۔ یہ اثر پذیر تعاون اسی وقت ممکن ہے جب لوگوں کے پاس کچھ تعلیم ہو۔ آج کوئی حکومت ابتدائی تعلیم کی توسیع کی جائز اور اہم ضرورت کی طرف سے آنکھ نہیں بند کر سکتی مگر لڑکوں اور لڑکیوں کی تعلیم کی رفتار کو بڑھانے کے لیے ہمدردانہ ماحول اور والدین کا تعاون ایک اہم اور فوری ضرورت ہے۔ اور یہ اس وقت تک حاصل نہیں ہو سکتا جب تک کہ والدین خود تعلیم کی اہمیت کو محسوس نہیں کرتے ہیں اس لیے ابتدائی تعلیم کی توسیع اور اس کی تکمیل کے لیے تعلیم بالغان کچھ کم اہمیت نہیں رکھتی[2]

---

[1] اڈلٹ ایجوکیشن کمیٹی کی رپورٹ (۱۹۳۹) صفحہ ۵۲

[2] تفصیلات کے لیے دیکھیے نوراللہ اور نائک: ہسٹری آف ایجوکیشن ان انڈیا ڈیورنگ دی برٹش پیریڈ صفحات ۲۴۴-۸۱۳

ہر صوبے اور متعدد ریاستوں نے ڈاکٹر محمود کے قول کے مطابق ۳۸-۱۹۳۷ء میں بڑے ذوق و شوق کے ساتھ اس کام کو ہاتھ میں لیا مگر افسوس ہے کہ ۱۹۴۰ء میں کانگریس وزارتوں کے استعفیٰ دینے کے بعد تحریک کی رفتار دھیمی پڑ گئی۔ ۱۹۴۶ء میں جب عوامی وزارتوں نے پھر عہدے سنبھال لے تو یہ کام پھر شروع ہوا اور ۴۷-۱۹۴۶ء میں کچھ کامیابی حاصل ہوئی۔

۸۔ **جنگ کے بعد کے ترقیاتی منصوبے:** ہم نے ابھی تک اس عہد کی حقیقی کامیابیوں کا ذکر کیا گیا ہے عوامی وزارتوں کی مختصر مدتِ کار اور جنگ کی لائی ہوئی دشواریوں کے پیش نظر یہ کامیابیاں قابل تعریف سمجھی جا سکتی ہیں۔ مگر اس عہد کا امتیازی پہلو یہ حقیقی کامیابیاں نہیں بلکہ مستقبل میں تعلیم کی تعمیر نو کے منصوبوں کی تیاری ہے، ہندوستانی تعلیم کی تاریخ کے کسی عہد میں بھی، عام طور پر تعلیم کی تعمیر نو کے منصوبوں کی تیاری اور خاص طور پر ایک قومی نظام تعلیم کے فروغ پر اتنی توجہ اور اتنا وقت صرف نہیں کیا گیا، یہ منصوبے سرکاری اور غیر سرکاری دونوں حلقوں اور مرکزی اور صوبائی دونوں سطحوں پر تیار کیے گئے۔

ان منصوبوں میں سے مندرجہ ذیل خاص طور سے ذکر کے لائق ہیں۔

(الف) کل ہند منصوبے

(i) نیشنل پلاننگ کمیٹی کا تیار کیا ہوا تعلیمی تعمیر نو کا منصوبہ

(ii) آل انڈیا ایجوکیشنل کانفرنس کا بنایا ہوا تعلیمی تعمیر نو کا منصوبہ

(iii) سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن کا تیار کیا ہوا ہندوستان میں بعد از جنگ تعلیمی ترقی کا منصوبہ

(ب) الگ الگ حکومتوں کے منصوبے

(i) حکومت ہند کا تیار کیا ہوا تعلیمی تعمیر نو کا پنج سالہ منصوبہ

(ii) صوبائی حکومتوں کا تیار کیا ہوا بعد از جنگ ترقی کا پنج سالہ منصوبہ

(iii) بڑی بڑی ہندوستانی ریاستوں کا بعد جنگ ترقی کا پنج سالہ منصوبہ

ان میں سب سے زیادہ اہم مرکزی ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن کا تیار کیا ہوا منصوبہ پوسٹ وار ایجوکیشنل ڈیویلپمنٹ اِن انڈیا تھا یہ عام طور پر سارجنٹ پلان کے نام سے مشہور ہے۔ ہم اس کا مختصر ذکر بیان کریں گے۔

۹۔ بعد جنگ تعلیمی ترقی کا منصوبہ۔۱۹۴۴ء:۔ سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن نے ۱۹۳۵ء میں اپنے احیاء کے بعد تعلیم کے مختلف پہلوؤں کا یکے بعد دیگرے تنقیدی جائزہ لینا شروع کیا۔ ۱۹۴۳ء تک یہ جائزہ اس منزل پر پہنچ گیا جہاں وہ اپنے تمام نتائج کو جمع کرکے ہندوستان میں تعلیم کی ترقی کا ایک جامع منصوبہ تیار کرسکتا تھا۔ اس خیال کو پلاننگ کے لئے سرکار کے اس شوق سے اور تقویت ملی جو اُن دنوں پیدا ہوگیا تھا۔ تمام حکومتوں کو جنگ کے بعد کے ترقیاتی منصوبے بنانے تھے اور عام اسکیم کے ایک جزو کی حیثیت سے سنٹرل ایڈوائزری بورڈ آف ایجوکیشن سے بھی جنگ کے بعد کی تعلیمی ترقی کا ایک منصوبہ تیار کرنے اور گورنر جنرل ان کاؤنسل کی ایگزیکٹیو کاؤنسل کے سامنے پیش کرنے کو کہا گیا۔ بورڈ نے اس کے مطابق پوسٹ وار ایجوکیشنل ڈیولپمنٹ ان انڈیا کے بارے میں ایک تفصیلی رپورٹ ۱۹۴۴ء میں پیش کی جو عرف عام میں سارجنٹ رپورٹ کے نام سے مشہور ہے۔ ہندوستان میں قومی نظام تعلیمی کا پہلا سرکاری منصوبہ ہونے کی وجہ سے یہ سنجیدہ اور گہرے مطالعے کے لائق ہے۔ اس منصوبے کا

مقصد کم از کم چالیس برس کے اندر ہندوستان میں تعلیم کو اس معیار پر پہنچادینا تھا جو انگلستان میں حاصل کیا جاچکا تھا۔ اس مقصد کو پیش نظر رکھتے ہوئے منصوبے نے مندرجہ ذیل کام تجویز کئے:۔

(الف) تین سے چھ سال تک کے بچوں کے لئے ابتدائی تعلیم سے پہلے کی تعلیم (پری پرائمری)

(ب) ۶ سے ۱۴ سال تک کے بچوں کے لیے عام لازمی اور مفت پرائمری یا بیسک تعلیم، جو جونیر بیسک اور سینئر بیسک (۱۴-۱۱) کی دو منزلوں میں تقسیم ہوگی۔

(ج) ۱۱ سے ۱۷ تک کے منتخب بچوں کے لیے چھے سال کی ہائی اسکول کی تعلیم۔

(د) منتخب طالبعلموں کے لیے ہائر سکنڈری امتحان کے بعد تین سالہ یونیورسٹی کورس۔

(ہ) کل وقتی اور جز وقتی طالب علموں کے لیے اچھے خاصے پیمانے پر ٹکنیکل کمرشل اور آرٹ کی تعلیم۔

(و) تقریباً بیس برس میں ناخواندگی کا خاتمہ اور پبلک لائبریریوں کے نظام کی ترقی۔
(س) اسکیم کے نفاذ اور اس کے چلانے کی ضرورت کے پیش نظر استادوں کی تربیت کی مناسب سہولتیں۔
(ح) لازمی تربیت جسمانی طبی معائنے اور علاج معالجے کی تنظیم اور کمزور بچوں کے لئے دودھ اور ان کے کھانے کا انتظام۔
(ط) ملازمت دلانے والے دفتروں کا انتظام
(ی) جسمانی اور ذہنی طور پر معذور اور مجبور بچوں کی تعلیم اور
(ک) بڑے پیمانے پر سماجی اور تفریحی سرگرمیاں۔
چند اہم مسائل پر رپورٹ کی تجاویز بھی نیچے دی جاتی ہیں۔
ابتدائی تعلیم کے لیے رپورٹ نے کچھ ترمیموں کے ساتھ بیسک ایجوکیشن کی اسکیم کو اپنایا۔ رپورٹ کہتی ہے:-

بیسک (ابتدائی اور مڈل) ایجوکیشن کا جو تصور سنٹرل ایڈوائزری بورڈ نے پیش کیا ہے اس میں اصل واردھا اسکیم کے اکثر نظریات آگئے ہیں۔ لیکن بعض تفصیلات میں یہ تصور اس سے خاصا مختلف ہے۔ "کام کے ذریعے سیکھنا" کے اصول کی تصدیق ساری دنیا کے ماہرین تعلیم نے کی ہے۔ نچلی منزلوں میں اس کام کی بہت سی مختلف شکلیں ہو سکتی ہیں۔ جو بتدریج کسی ایسے بنیادی حرفے یا حرفوں کی شکل اختیار کرے گا جو مقامی حالات سے مطابقت رکھتے ہوں گے۔ جہاں تک ہو سکے گا سارا نصاب اسی عام تصور سے ہم آہنگ رکھا جائے گا۔ معمولی نوشت و خواند اور حساب کی تعلیم بذات خود اچھی شہریت کے لئے کافی نہیں سمجھی جا سکتی۔ بورڈ بہر حال اس خیال سے اتفاق نہیں کر سکتا کہ تعلیم کسی بھی منزل پر اور خاص طور پر ابتدائی منزل پر اپنے اخراجات کو بچوں کی تیار کی ہوئی چیزوں کو فروخت کر کے پورا کر سکتی ہے یا اسے کرنا چاہیئے۔ زیادہ سے زیادہ یہ توقع کی جا سکتی ہے

کہ عملی کام میں جو زائد سامان اور اوزار وغیرہ لگے ہیں ان کا خرچ بچوں کی بنائی ہوئی چیزوں کو بیچ کر نکل آئے .... اسکول چھوڑنے پر طالب علم کو سماج میں ایک کاریگر اور ایک شہری کی حیثیت سے اپنی جگہ لینے کے لیے تیار ہونا چاہیئے۔ طالب علم میں قومی نظام تعلیم جیسے ذریعے کی مدد سے اپنی تعلیم کو جاری رکھنے کا شوق اور جذبہ پیدا کرنا چاہیئے۔ اس مقصد کے پیش نظر سینئر بیسک اسکولوں کو تربیت جسمانی اور منظم کھیلوں جیسی اجتماعی سرگرمیوں کے لیے جو کلاس روم کی تعلیم میں اضافہ کرنے کے لیے لازمی ہیں تمام وسیع ترین امکانی مواقع فراہم کرنے چاہئیں[1]

"ھائی اسکول" کا کام "رپورٹ کہتی ہے" ان بچوں کی سربراہی کرنا ہے جو صلاحیتوں کے اعتبار سے اوسط سے اونچے ہیں[2]۔ اس لیے یہ اسکول صرف ان بچوں کو داخل کریں گے جو "صلاحیتوں، میلان طبع اور عام ہونہاری کی بنا پر منتخب ہوئے ہوں گے۔ یہ انتخاب گیارہ بارہ (+ ۱۱) برس کی عمر پر ہوگا یعنی جونیر بیسک کورس کے ختم ہونے کے بعد رپورٹ کا تخمینہ ہے کہ جونیر بیسک اسکول کے بیس فی صدی بچے ہائی اسکولوں میں داخل ہوں گے۔ ہائی اسکول میں داخل ہونے والے ہر بچے کے لئے تعلیم حاصل کرنا اس وقت تک ضروری ہوگا جب تک کہ وہ (+۱۴) سال کی عمر پوری نہ کرلے اس عمر پر پہنچنے کے بعد بھی یہ دیکھتے رہنے کے لیے کچھ اقدام کرنے پڑیں گے کہ بچے کورس کی تکمیل سے پہلے ہی اسکول سے اٹھا نہ لیے جائیں۔

ہائی اسکول اچھی خاصی فیس لیں گے مگر پچاس فی صد طالب علموں کو وظیفے یا ایسی ہی دوسری رعائیتیں دی جائیں گی اور کسی لائق طالب علم کی تعلیم کو اس کے افلاس کی وجہ سے ختم نہ ہونے دیا جائے گا۔ اس طالب علم کو جو منتخب نہیں ہوسکا عام طور ہائی اسکول میں داخلے کی اجازت نہیں ہوگی مگر بورڈ کو اس صورت پر کوئی اعتراض نہیں ہوگا کہ ایسے بچوں کو وہ جگہیں

---

[1] صفحات ۷ اور ۸

[2] صفحہ ۱۸

ملیں جو صلاحیت کی بنا پر منتخب کیے ہوئے تمام طالب علموں کی ضرورت سے فاضل ہوں اور متعلقہ والدین تعلیم کے سارے مصارف برداشت کریں کیونکہ ناانصافی ہوگی اگر قومی روپیہ ان بچوں کے لیے اعلیٰ تعلیم فراہم کرنے پر خرچ کیا جائے جنھوں نے اس بات کا ثبوت نہیں دیا ہے کہ وہ اس تعلیم کا پورا فائدہ اٹھائیں گے[۱]

رپورٹ نے ہائی اسکول کی تعلیم کے مقصد کی تعریف مندرجہ ذیل الفاظ میں کی :۔

ہائی اسکول کی تعلیم کو کسی طرح بھی محض یونی ورسٹی کی تعلیم سے پہلے کی تعلیم نہیں سمجھنا چاہیئے۔ بلکہ اسے بذات خود ایک منزل تصور کرنا چاہیئے۔ ۔ ۔ ۔جب کہ ہائی اسکولوں کا یہ بہت اہم کام رہے گا کہ وہ اپنے بہترین طالب علم یونی ورسٹی اور اسی معیار کے دوسرے اداروں کو دیں۔ مگر ہائی اسکول پاس کرنے والوں کی بڑی اکثریت کو ایسی تعلیم ملنی چاہئے جو اس کے بعد انھیں براہ راست مختلف کاموں اور پیشوں میں داخل کر دے۔ ۔ ۔ ۔ حالانکہ ان میں سے کچھ کو ایسی جگہوں پر کام کرنے کے لائق بنانے کے لیے جہاں مخصوص مہارتوں کی ضرورت ہوتی ہے ایک سے تین سال تک کی کل وقتی یا جزوقتی تربیت کی مزید ضرورت ہوسکتی ہے[۲]

رپورٹ کے مطابق تسلیم شدہ ہائی اسکولوں کی دو خاص قسمیں ہوں گی۔ ایک علمی اور دوسری ٹکنیکل۔

> علمی ہائی اسکول آرٹس اور خالص سائنسوں کی تعلیم دیں گے اور ٹکنیکل ہائی اسکول اطلاقی سائنس اور صنعتی اور کمرشل مضامین پڑھائیں گے۔ ان دونوں قسموں میں جونیر ڈیپارٹمنٹس یعنی موجودہ مڈل کی منزل میں نصاب بہت کچھ یکساں ہوں گے اور سب میں انسانیات کی تعلیم مشترک ہوگی۔ آرٹ اور موسیقی کے مضامین دونوں کے نصابوں کا لازمی حصہ ہونے چاہئیں، تمام لڑکیوں کو گھریلو سائنس کا کورس ضرور لینا چاہیئے۔ ۔ ۔ ۔ جونیر کورس کے ختم ہونے تک ایک قسم سے دوسری قسم کے اسکولوں میں تبادلہ

---

۱ صفحہ ۱۰
۲ صفحہ ۲۰

> بہت آسان ہونا چاہیئے۔ ۔ ۔ چھوٹے مرکزوں میں جہاں اقتصادی نقطۂ نظر سے صرف ایک ہائی اسکول کافی ہوگا، وہاں اس اسکول میں زیادہ سے زیادہ کورسوں کی تعلیم کا انتظام ہونا چاہیئے۔ دیہی علاقوں میں۔۔۔ نصاب کو زراعتی رُخ دیا جانا چاہیئے[1]

تمام ہائی اسکولوں میں ذریعہ تعلیم بچوں کی مادری زبان ہونی چاہیئے۔ انگریزی لازمی ثانوی زبان ہونی چاہیئے ان دونوں قسموں کے اسکولوں میں پڑھائے جانے والے مضامین کی فہرست دی جا رہی ہے۔ یہ فہرست محض مشورے کے طور پر ہے، اس کا یہ مطلب ہرگز نہیں ہے کہ ہر طالب علم کو یہ تمام مضامین پڑھائے جانے چاہئیں۔ وہ مضامین جو دونوں قسم کے اسکولوں میں مشترک ہیں۔
۱۔ مادری زبان ۲۔ انگریزی ۳۔ جدید زبانیں ۴۔ تاریخ (ہند اور عالم) ۵۔ جغرافیہ (ہند اور عالم) ۶۔ ریاضی ۷۔ سائنس ۸۔ معاشیات ۹۔ زراعت ۱۰۔ آرٹ ۱۱۔ موسیقی ۱۲۔ تربیت جسمانی علمی ہائی اسکولوں میں کلاسیکی زبانیں اور سوکس کا مضمون (شہریت) اس مشترک فہرست میں بڑھا دیئے گئے ہیں۔ ٹکنیکل ہائی اسکولوں میں سائنس کے مضامین کا مطالعہ زیادہ عمیق ہوتا ہے مشترک فہرست میں ٹکنیولوجیکل مضامین جیسے جومیٹریکل ڈرائنگ ابتدائی انجنیرنگ لوہے اور لکڑی کے کام وغیرہ اور کمرشل مضمون جیسے کھاتہ نویسی، مختصر نویسی، ٹائپ رائٹنگ، حساب رکھنا، کمرشل پریکٹس وغیرہ کا بھی اضافہ کر دیا جاتا ہے۔ لڑکیوں کے معاملے میں دوسرے اختیاری مضامین کے ساتھ گھریلو سائنس کا مضمون بھی ہوتا ہے۔

رپورٹ ہندوستانی یونیورسٹیوں کی موجودہ حالت کی کچھ خرابیوں کی طرف بھی اشارہ کرتی ہے ان کی سب سے بڑی خرابی اپنی سرگرمیوں کو بحیثیت مجموعی کمیونٹی کی ضرورتوں سے کافی قریب کرنے میں ناکامی ہے۔ ان کی طرف سے اپنے طالب علموں کو ملازمتوں کی مانگ کے مطابق کرنے کی بھی کوئی منظم کوشش نہیں ہوتی امتحانوں کو ضرورت سے زیادہ اہمیت دی جاتی ہے۔ اور خود امتحانات حقیقی علم وفضل اور سوچ سمجھ کو قربان کرکے کتابوں کو سطحی طور پر یاد کرنے کی ترغیب دیتے ہیں۔ میٹریکولیشن کے آسان امتحان کے انتخاب کے کسی معقول طریقے کی غیر موجودگی

---

[1] صفحات ۲۰-۲۱

کی وجہ سے انھوں نے اپنے دروازے بہت سے ایسے طالب علموں کے لیے کھول دیے ہیں جو اچھے
ٹسٹ اور معیاری امتحانات میں ناکام رہ کر داخل نہیں ہو سکتے تھے۔ ہونہار بچوں کی امداد کے لئے
جو اپنی غربت کی وجہ سے یونیورسٹیوں میں داخلہ نہیں لے پاتے عام اور لبرل انتظامات نہ
ہونے کی وجہ سے صورت حال اور پیچیدہ ہو جاتی ہے۔ غالباً دنیا کی کسی یونیورسٹی میں امتحانوں
میں ناکام ہونے والوں کا وہ تناسب نہیں ہے جو ہندوستانی یونیورسٹیوں میں ہے۔

یونی ورسٹی ایجوکیشن کے بارے میں رپورٹ اپنی سفارشات کو مندرجہ ذیل الفاظ
میں مختصراً یوں بیان کرتی ہے :

> ہندوستانی یونی ورسٹیاں وہ جیسی آج ہیں، اپنے قابل ستائش پہلوؤں کے باوجود ایک قومی نظام تعلیم کی ضروریات کو پورے طور پر مطمئن نہیں کرتی ہیں ان کے معیار کو بحیثیت مجموعی اوپر اٹھانے کے لئے داخلے کی شرائط پر اس مقصد سے نظر ثانی ہونی چاہیئے کہ تمام طالب علموں کے بارے میں یہ یقین ہو جائے کہ وہ یونی ورسٹی کورس سے پورا فائدہ اٹھانے کے لائق ہیں۔ ہائی اسکول کے نظام کی مجوزہ تنظیم نو اس کام میں مدد کرے گی۔ غریب طالب علموں کے لئے معقول مالی امداد فراہم کی جانی چاہیئے۔ موجودہ انٹرمیجیٹ کورس کو ختم کر دینا چاہیئے۔ آخر کار اس پورے کورس کو ہائی اسکول میں شامل ہو جانا چاہیئے مگر فوری اقدام کی حیثیت سے اس کورس کا پہلا سال ہائی اسکول میں اور دوسرا سال یونیورسٹی میں منتقل کر دینا چاہیئے، یونی ورسٹی کورس کی کم سے کم مدت تین سال ہونی چاہیئے (بعض مضامین میں اس سے زیادہ بھی) ٹیوٹوریل سسٹم کو زیادہ وسیع پیمانے پر بڑھانا چاہیئے اور استاد اور شاگرد کے درمیان زیادہ قریبی تعلق پیدا کرنا چاہیئے پوسٹ گریجویٹ تعلیم میں خصوصاً تحقیق اور اطلاقی تحقیق میں معیار کو بلند کرنے کی اہمیت پر زور دیا جانا چاہیئے یونی ورسٹی اور کالجوں کے استادوں کی تنخواہوں اور شرائط ملازمت کو بہتر کرنے کے لئے اقدامات کئے جانے چاہیئے کیوں کہ معاوضے کی جو شرحیں اور ملازمت کی جو شرائط اس وقت رائج ہیں وہ ضروری لیاقت و صلاحیت کے مردوں اور عورتوں کو

اپنی طرف مائل نہیں کر پاتی ہیں[1]
ہائی اسکول چھوڑنے والوں کو یونی ورسٹی کورس کے لئے منتخب کرنے کے بارے میں رپورٹ کا خیال ہے کہ ہر پندرہ طالب علموں میں ایک طالب علم اس لائق ہوگا جو یونی ورسٹی میں داخل ہو۔ یہ بھی سوچا گیا ہے کہ غریب مگر لائق طالب علموں کو یونی ورسٹی کی تعلیم حاصل کرانے کے لئے کالجوں اور یونی ورسٹیوں کے تقریباً ایک تہائی طالب علموں کو گزارے بھر کی امداد دی جائے۔

ٹکنیکل اور دستکارانہ تعلیم کے سلسلے میں رپورٹ ان کام کرنے والوں کو جن کی ہندوستانی آرٹس اور ہندوستانی صنعتوں کو ضرورت ہے چار درجوں میں تقسیم کرتی ہے۔

(الف) **مستقبل میں چیف ایگزیکٹو اور تحقیق کا کام کرنے والے :۔** یہ لوگ عام طور طور پر اپنی ابتدائی ٹریننگ کسی ٹیکنیکل ہائی اسکول میں لیں گے اور اس کے بعد یہ کسی یونی ورسٹی کے ٹکنالوجی کے شعبے میں جائیں گے یا کسی ٹکنیکل انسٹی ٹیوٹ میں نیشنل ڈپلوما قسم کا کوئی کل وقتی کورس کریں گے، ان کورسوں میں داخلہ کسی بہت سخت جانچ کے بعد ہونا چاہیئے۔ ان طالب علموں کی تعداد بھی زیادہ نہیں ہوگی۔

(ب) **چھوٹے ایگزیکٹیو فورمین اور مددگار وغیرہ :۔** اس ضرورت کو پورا کرنا ٹکنیکل ہائی اسکولوں کا اصلی کام ہے لیکن ٹکنیکل ہائی اسکول کے طالب علم کو نیشنل ڈپلوما یا سرٹیفیکیٹ کورس لے کر یا کسی اچھے خاصے اونچے معیار کی جز وقتی کلاسز میں جا کر اپنی ٹکنیکل تعلیم کو جاری رکھنا ہوگا۔

(ج) **ماہر کاریگر :۔** ان کی بھرتی ٹکنیکل ہائی اسکول کے طالب علموں میں سے کی جاسکتی ہے۔ مگر اصولی طور پر سینئر بیسک اسکول پاس کرنے کے بعد جہاں انھوں نے حرفے کے کام کے بنیادی اصولوں میں مہارت حاصل کی ہوگی وہ مزید دو یا تین سال کے کل وقتی کورس کے لئے جونیر ٹکنیکل ٹریڈ یا انڈسٹریل اسکولوں میں جائیں گے

(د) **نیم ماہر اور غیر ماہر مزدور :** ان کی بھرتی زیادہ تر براہ راست سینئر بیسک

---

[1] صفحات ۳۳ - ۳۲۔

(مڈل) اسکولوں سے ہوگی- جہاں انھوں نے کوئی حرفہ سیکھا ہوگا- یہ بہت ضروری ہے کہ ان کی عام تعلیم کو جاری رکھنے اور ان کی مہارت میں اضافہ کرنے کی تمام سہولتیں فراہم کی جائیں تاکہ ان میں سے بہترین کا شمار ماہر کاریگروں میں ہونے لگے۔

یہ رپورٹ ہر قسم کے کام کرنے والوں کی تربیت کا معقول انتظام تجویز کرتی ہے اور ان سب باتوں سے زیادہ یہ کہ رپورٹ ہندوستان میں جزو وقتی نظام کی شدید اور فوری ضرورت کی طرف اشارہ کرتی ہے۔ ان کی جزو وقتی کلاسیں (یا سینڈوچ سسٹم) ٹکنیکل ایجوکیشن کی کسی بھی جدید اسکیم کا بہت اہم پہلو ہوتی ہیں، ان کلاسوں کے طالب علم فیکٹریوں اور دوسرے صنعتی یا تجارتی اداروں میں کام کر رہے ہوں گے اور انھیں اپنے کام میں آنے والے علم اور مہارتوں کو بہتر کرنے کی سہولتیں فراہم کی جائیں گی۔ اس جزو وقتی نظام کے بہت سے فائدے ہیں۔ اس قسم کی (جزو وقتی) ٹکنیکل تعلیم کا اثر بالغوں کی تعلیم کے کام پر بھی پڑ سکتا ہے، کیونکہ اس میں بھی کچھ دستکارانہ تربیت دی جاتی ہوگی۔ ذمہ دار انتظامی حکام کو یہ دیکھنا چاہیے کہ تربیت کی ایسی تکرار نہ ہونے پائے۔

رپورٹ کے مطابق تعلیم بالغان کا کام یہ ہے کہ وہ ملک کے ہر فرد کو زیادہ مؤثر اور زیادہ مستعد شہری بنائے اور اس طرح جمہوریت کے اصل تصور کو حقیقی روپ عطا کرے۔ ۔ ۔ ۔ ہندوستان میں ابھی تک تعلیم بالغان کو بالغ خواندگی سے تعبیر کرنے کا رجحان رہا ہے۔ سبب ظاہر ہے کیوں کہ اس ملک میں مسئلہ مغربی ممالک سے بالکل مختلف ہے۔ بچے کو دوڑنے سے پہلے چلنا سیکھنا چاہیے ایک بالغ کو خواندہ ہونا چاہیے اس کے بعد ہی وہ وسیع معنوں میں تعلیم کی سہولتوں سے فائدہ اٹھانے کی توقع کر سکتا ہے۔ ۔ ۔ ابھی کچھ دنوں تک اس ملک میں اصل زور خواندگی پر ہی ہونا چاہیے۔ حالانکہ خالص تعلیم بالغان کی کچھ سہولتیں بالکل شروع سے فراہم رہنی چاہئیں تاکہ جن لوگوں کو خواندہ بنایا گیا ہے ان کے لیے اپنی تعلیم کو جاری رکھنے کی کچھ ترغیب

بھی ہو اور اس کے لیے مواقع بھی ہوں[1]۔

تعلیم بالغان کے پروگرام کی تنظیم کے بارے میں رپورٹ مندرجہ ذیل خیالات کا اظہار کرتی ہے۔

عام طور پر تعلیم بالغان کے لیے عمر دس برس سے چالیس برس تک ہونی چاہیئے۔ جہاں تک ممکن ہو دس سے سولہ سال تک کے لڑکوں کے لیے دن کے وقت الگ کلاسیں ہونی چاہییں کیوں کہ بہت سی وجوہ کی بنا پر لڑکوں اور بڑے مردوں کو بالغوں کی کلاس میں ساتھ رکھنا مناسب نہیں ہے۔ نوجوان لڑکیوں کی کلاسیں بھی الگ رکھنا بہتر ہوگا مگر لڑکیوں کو عورتوں کے ساتھ تعلیم دینا اتنا قابل اعتراض نہیں ہے جتنا لڑکوں اور مردوں کو ایک کلاس میں ساتھ ساتھ رکھنا اور یوں بھی موجودہ وسائل اور دوسری عملی مصلحتوں کے پیش نظر لڑکیوں کی الگ کلاسوں کے خیال کو ترک کیا جا سکتا ہے۔

بالغوں کی تدریس کو دل چسپ اور مؤثر بنانے کے لیے تمام ممکن امدادی سامان استعمال کرنا چاہیئے اس سلسلے میں تصویریں، چارٹ، پوسٹر، سلائیڈ کی لالٹین۔ سنیما، گراموفون اور ریڈیو وغیرہ ناچ اور خصوصاً لوک ناچ موسیقی ساز اور آواز دونوں اور ڈرامے وغیرہ بہت مفید ثابت ہو سکتے ہیں۔

بہت بڑی تعداد میں معقول کتب خانوں کی فراہمی ضروری ہے، ظاہر ہے کہ ہندوستان جیسے ملک میں کتب خانوں کے ایک بہت بڑے نظام کی ضرورت ہوگی مگر کتابوں کے تبادلے اور چلتے پھرتے کتب خانوں کی ایک اچھی منظم اسکیم پر شاید لاگت بہت زیادہ نہ آئے۔

حالانکہ رضا کارانہ تنظیموں سے اچھی خاصی مدد لی جا سکتی ہے لیکن بالغوں کی تعلیم کا مسئلہ بحیثیت مجموعی ابھی تک محض رضا کارانہ کوششوں کے بس کی

---

[1] صفحہ ۴۶

باہر کی بات ہے۔ اس مسئلے کو حل کرنے کی بنیادی ذمہ داری حکومت کو لینی چاہیئے۔

بالغ عورتوں کی تعلیم کے مسئلے کی اپنی ذمہ داریاں اور ان پر قابو پانے کے لئے خصوصی کوششیں کرنی پڑیں گی۔

ایک جماعت میں داخلوں کی تعداد پچیس سے زیادہ نہیں ہونی چاہیئے۔

ساری اسکیم پر کام فوراً نہیں شروع ہو سکتا۔ پہلے پانچ سال منصوبہ بندی، استادوں کی بھرتی اور ان کی تربیت اور مزدوری تنظیم کے قیام میں لگنے چاہئیں[1]

استادوں کی بھرتی اور ان کی تربیت کے بارے میں رپورٹ کا خیال ہے کہ پری بیک اور جونیر اسکولوں میں ہر تیس طالب علموں پر سینئر بیک اسکول میں ہر پچیس طالبعلموں پر اور ہائی اسکول میں ہر بیس طالب علموں پر ایک استاد کافی ہوگا۔ کم از کم لیاقت کے سلسلے میں یہ کہا گیا کہ ہائی اسکول کی تعلیم مکمل کر لینے کے بعد پرائمری اور جونیر بیک اسکولوں میں پڑھانے والے استادوں کے لیے دو سال کی ٹریننگ اور سینئر بیک اسکولوں میں پڑھانے کے لیے تین سال کی ٹریننگ ہونی چاہیئے۔ ہائی اسکولوں کے نان گریجویٹ استادوں سے توقع کی جاتی ہے کہ وہ دو سالہ تربیتی کورس اور گریجویٹ اساتذہ ایک سال کا تربیتی کورس کریں گے۔

استادوں کی آسامیوں کے امیدواروں کا انتخاب، انگلستان کے کچھ حصوں میں رائج مندرجہ ذیل طریقہ کے مطابق تجویز کیا گیا "استاد بننے کی خواہش رکھنے والے لائق طالبعلموں کا انتخاب ان کے ہائی اسکول کورس کے آخری دو برسوں میں کر لیا جاتا ہے، نگرانِ مدرسہ اور انسپکٹران پر نظر رکھتے ہیں اور ان کے لیے دوسرے اسکولوں کو دیکھنے اور حقیقی تدریس کے مواقع فراہم کرتے ہیں جن طالب علموں کی کارگردگی کے بارے میں کچھ شبہ ہوتا ہے، وہ اس طریقہ سے چھانٹ دیے جاتے ہیں لائق طالب علموں کو مخصوص وظیفے دیے جاتے ہیں"[2]

---

[1] صفحات ۴۸-۵۲

[2] صفحہ ۵۹

اچھے قسم کے لوگوں کو معلمی کے پیشے کی طرف مائل کرنے کے لیے رپورٹ تمام گریڈوں کے استادوں کو دی جانے والی تنخواہوں پر نظر ثانی تجویز کرتی ہے اور خصوصیت کے ساتھ ابتدائی اسکولوں کے استادوں کی تنخواہوں پر کیوں کہ اس وقت ان کو بہت کم تنخواہیں دی جاری ہیں رپورٹ نے صوبائی حکومت کے غور کرنے کے لئے عارضی طور پر نئی اور معقول تنخواہیں تجویز کی ہیں۔

قومی تعلیم کے مالی نتائج جو اس رپورٹ نے بتائے وہ یہ ہیں کہ اس اسکیم پر کل خرچ ۳۱۲۶۰ لاکھ روپے آئے گا اس میں سے ۲۷۷۰۰ لاکھ سرکاری خزانے کے ہوں گے۔ اس سلسلے میں مندرجہ ذیل نکات ذہن میں رکھنے چاہئیں۔

(الف) آبادی اور مصارف زندگی دونوں کے تخمینے، جنگ سے پہلے کے معیاروں کی بنیاد پر تیار کئے گئے ہیں۔

(ب) لاگت کا حساب اس طرح لگایا گیا ہے جیسے کام از سر نو شروع کیا گیا ہو۔ اس وقت برطانوی ہند میں تعلیم پر خرچ کی جانے والی رقم (۳۰ کروڑ روپے جس میں ½ ۱۷ کروڑ سرکاری خزانے کی تھی) اخراجات کو پورا کرنے کے لیے محفوظ سمجھی جائے گی اور قومی تعلیم کی اسکیم کے مکمل نفاذ سے پہلے بڑھی ہوئی آبادی کے اخراجات کے پورا کرنے میں جزوی مدد کرے گی۔

(ج) یہ مستقل طور پر فرض کر لیا گیا ہے کہ اسکولوں کی جگہوں اور عمارتوں کے مصارف مستقبل میں قرضوں سے پورے ہوں گے۔ صرف سود کی ادائیگی اور نقصان کی تلافی کے لیے رقم فراہم کی گئی ہے۔

رپورٹ پر تنقید: یہ تھا ہندوستان میں تعلیم کی تعمیر نو کا وہ منصوبہ جو سنٹرل ایڈوائزری بورڈ نے تجویز کیا تھا۔ اس منصوبے پر مختلف زاویوں سے بحث مباحثے ہوئے اور تنقیدیں بھی اور اس نے آزادی کے عہد میں اس موضوع پر غور و فکر کے لیے بنیاد فراہم کی۔

سب سے پہلے ہم رپورٹ کے ان پہلوؤں کا ذکر کرتے ہیں جو قابل ستائش ہیں۔ جن کا ذکر بھی بہت ہوا ہے اور جو خاصے پسند بھی کیے گئے ہیں۔ ان سب کو خواجہ غلام السیدین کے الفاظ میں بہت اچھی طرح بیان کیا جا سکتا ہے

اس اسکیم کی وسیع تر اہمیت کیا ہے؟ یہ قومی تعلیم کی پہلی اور جامع اسکیم ہے حکومت ہند کی پہلی تمام اسکیموں کی طرح یہ اسکیم اس مفروضے سے شروع نہیں ہوئی ہے کہ مجلس اقوام میں تعلیمی کمتری ہندوستان کا مقدر ہے۔ اس اسکیم کی بنیاد یہ عقیدہ ہے کہ تعلیم کے میدان میں جو کچھ دوسرے ملکوں نے حاصل کیا ہے اسے حاصل کرنے کی صلاحیت ہندوستان بھی رکھتا ہے۔ اس اسکیم کی تشکیل یہ ضمانت بھی دیتی ہے کہ ایسی کسی اسکیم پر سنجیدگی سے غور نہیں کیا جا سکتا جو بے دلی کے ساتھ جزوی تبدیلیاں تجویز کرے یا توسیع کے نظریے سے کھیلے۔

دوسرے یہ کہ یہ اسکیم تعلیم کی مختلف منازل پر مساوی مواقع فراہم کرنے کی آرزو کی بنیاد پر تشکیل ہوئی ہے۔ ابتدائی منزل میں اس نے صرف مفت تعلیم کا انتظام کرنے کے بارے میں نہیں سوچا ہے بلکہ دوسری ان تمام ہولتوں کے بارے میں بھی سوچا ہے جن کے بغیر غریب بچے تعلیمی موقعوں سے پورا پورا فائدہ اٹھا ہی نہیں سکتے، مثلاً دوپہر کا کھانا۔ کتابیں، وظیفے، طبی معائنہ اور علاج وغیرہ اسی طرح اعلیٰ منزلوں کے جملہ اخراجات کی کفالت اور وظیفے دینے کی تجویز ہے، سماجی انصاف کا ایک روشن خیال احساس جس تعلیمی مساوات کا مطالبہ کرتا ہے یہ اقدام اس لحاظ سے کسی طرح بھی مکمل نہیں ہے مگر یقیناً یہ منزل کی طرف ایک خوش آئند اقدام ہے اور موجودہ حالات میں زبردست اضافہ واصلاح۔

تیسرے یہ اسکیم بڑے واضح الفاظ میں پیشۂ معلمی کی اہمیت پر زور دیتی ہے اور اس کی قابل رحم تنخواہوں کو بڑھانے اور خراب شرائط ملازمت کو بہتر کرنے کی تجاویز پیش کرتی ہے۔ یہ تنخواہوں کے لیے کم از کم قومی شرح کا تعین کرتی ہے اور گھٹتے بڑھتے مصارف زندگی سے مطابقت رکھنے کا موقع دیتی ہے۔ یہ قومی شرح منظور کی جا چکی ہے اور بہت سے صوبوں میں (کچھ ترمیموں کے ساتھ جو ہمیشہ استادوں کے حق میں نہیں تھیں) ان کا نفاذ

بھی ہو چکا ہے، مگر اس کا اثر معلمی کے پیشے پر اتنا جانفزا اور توانا نہیں ہوا
جتنی کہ توقع تھی کیوں کہ قیمتوں میں اضافہ تنخواہوں کے مقابلے میں تیز رفتار
اور زیادہ تھا۔[1]

یہ ہے جو رپورٹ کے حق میں کہا جا سکتا ہے اور دوسری طرف اس میں کمیاں اتنی زیادہ اور اتنی اہم تھیں کہ بہت سے ہندوستانی ماہرین تعلیم کو مطمئن کرنے میں یہ اسکیم ناکام رہی سب سے پہلے تو یہی کہ اس اسکیم نے ملک کے سامنے بڑا گھسا پٹا سا آدرش رکھا جیسا کہ رپورٹ نے خود اعتراف کیا ہے۔ ہندوستان کم از کم چالیس سال کی مدت میں انگلستان کے ۱۹۳۹ء والے معیار تک پہنچے گا، دوسرے الفاظ میں یہ فرض کر لینے کے بعد بھی کہ منصوبہ پورے طور پر نافذ ہوگا۔ ۱۹۸۴ء کا ہندوستان پھر بھی انگلستان سے تقریباً پچاس برس پیچھے ہوگا۔ اس آدرش نے قدرتی طور پر کسی بھی پر جوش ماہر تعلیم کو مطمئن نہیں کیا۔ ہندوستان میں تعلیمی ترقی کا قابل قبول منصوبہ وہ ہوتا جو نسبتاً بہت کم مدت کا ہوتا یعنی زیادہ سے زیادہ پندرہ برس پر پھیلا ہوا ہوتا۔

اصل سبب جس کی بنا پر رپورٹ نے منصوبے کے نفاذ کے لیے چالیس سال کی مدت متعین کی یہ تھا کہ لائق اور تربیت یافتہ اساتذہ کا اس سے کم مدت میں ملنا ناممکن تھا۔ رپورٹ کا مفروضہ یہ معلوم ہوتا ہے کہ اسکیم کے تحت کوئی بھی ایسا استاد اس وقت تک نہ رکھا جائے جب تک کہ وہ مقررہ کم سے کم عام تعلیم اور پیشہ ورانہ تربیت حاصل نہ کرے۔ یہ ایک آدرش وادی تصور تھا اور ہندوستان یا دنیا کے دوسرے ملکوں کے جس میں خود انگلستان بھی شامل ہے سابقہ تجربات کی روشنی میں کوئی جواز نہیں رکھتا تھا۔ کم از کم لیاقت کا جو معیار رپورٹ میں بیان کیا گیا ہے وہ ایک آدرش کی حیثیت سے منظور کیا گیا تھا مگر اسے کسی بھی صورت میں تعلیم کی توسیع کو روکنے یا ملتوی کرنے کی اجازت نہیں دی جا سکتی، ہندوستان کے لئے یہ ممکن ہونا چاہیئے اور حقیقتاً یہ ممکن تھا کہ وہ تعلیم کے فروغ کا کام دوسرے ملکوں کی طرح ان لوگوں کی مدد سے شروع کردے جو اس وقت دستیاب ہوں اور پھر ساتھ ساتھ معلمی کے پیشے میں کام کرنے والوں کی اصلاح و تربیت کا کام بھی کرے۔ اگر

---

[1] ایر بک آف ایجوکیشن (ایونس برادرس) ۱۹۴۹ء صفحہ ۵۰۷

لوگوں کی مطلوبہ تعداد رضاکارانہ طور پر نہیں ملتی ہے تو تعلیم یافتہ عورتوں اور مردوں کو اس مقصد کے لیے زبردستی بھرتی کرنے میں ہمیں جھجکنا نہیں چاہیئے، یہ اصول منظور ہو ہی چکا ہے کہ جنگ کے لیے جبری بھرتی کی جاسکتی ہے۔ کوئی وجہ نہیں ہے کہ لوگ جہالت اور ناخواندگی کے خلاف لڑی جانے والی جنگ میں کیوں نہ زبردستی بھرتی کئے جائیں۔ بہت سے لوگوں کا یہ بھی خیال تھا کہ پہلی ہی بار میں آٹھ سال کی عام تعلیم کا نشانہ کچھ زیادہ پرجوش ہے اور کچھ کم مدت کی ابتدائی تعلیم طے کی جاسکتی تھی جو کم مدت میں حاصل کی جاسکتی تھی۔

رپورٹ کے مالی اثرات اور نتائج پر بھی کافی رائے زنی ہوئی، ہندوستان کی ۱۹۴۰ء کی آبادی کی بنا پر اسکیم پر عمل درآمد کی کل لاگت ۳۱۳ کروڑ روپے آئی، اسکیم کے نفاذ میں جو وقت لگتا اگر اس عرصے میں ہونے والے اضافہ آبادی اور معیار زندگی اور مصارف زندگی کے اضافوں کا لحاظ رکھا جائے تو اسکیم کے کل مصارف ۱۰۰۰ کروڑ روپے سالانہ کے قریب ہوتے ہیں۔ یہ فرض کرنے کے بعد بھی کہ صنعت وزراعت میں بڑے پیمانے پر ترقی ہوئی ہوتی اور لوگوں کی آمدنیاں زیادہ ہوگئی ہوتیں اس بات میں شبہ ہے کہ ہندوستان اتنے زبردست مصارف کو برداشت کرسکتا۔ اسی لیے مالی بنیادوں پر اسکیم کے بارے میں یہ رائے ظاہر کی گئی کہ یہ عملی کم اور خیالی زیادہ ہے۔

اس بات کی طرف بھی اشارہ کیا گیا کہ اسکیم نے محض اس منزل کا تذکرہ کردیا ہے جہاں ہمیں پہنچنا ہے وہ ترقی کا کوئی تفصیلی پروگرام نہیں فراہم کرتی ہے۔ منزل کا محض بیان کردینا تعلیمی منصوبہ بندی میں ایک نسبتاً معمولی کام ہے اس کے مالی اثرات اور نتائج کا حساب لگانا اور پھر اسے تعلیمی تعمیر نو کے ایک منصوبے کی حیثیت سے ملک کے سامنے رکھنے کے مقابلے میں اسکیم کے مطلوبہ مقصد سے بھی اونچا آدرش سامنے رکھنا کوئی مشکل نہیں تھا۔ اس لیے صرف اتنی کوشش کافی نہیں ہے۔ ضرورت تھی ایک پروگرام کی جو تفصیل کے ساتھ ان منزلوں کو بیان کرتا جن سے ملک کو اپنے مقصد تک پہنچنے کے سلسلے میں گزرنا تھا۔ مسئلے کا یہ پہلو رپورٹ میں یکسر نظرانداز کیا گیا ہے۔ اس نے صرف ایک تجویز پیش کی ہے اور وہ یہ ہے کہ اگر سارا مطلوبہ سرمایہ دستیاب ہو تو اسکیم پہلے ایک حصہ میں اور پھر بعد میں دوسرے حصے میں نافذ کی جاسکتی ہے اس بات کو کہنے کی ضرورت نہیں ہے کہ ایسی اسکیم عوام کے کسی ذہین طبقے کو منظور نہیں ہوسکتی تھی۔

اس بات کی طرف بھی اشارہ کیا گیا ہے کہ رپورٹ نے اپنے سامنے انگلستان کے تعلیمی نظام کا نمونہ رکھا ہے جب کہ حقیقت یہ ہے کہ انگلستان وہ ملک ہے جو ہندوستان کے لیے نمونہ کا کام کبھی نہیں دے سکتا کیوں کہ دونوں ملکوں کے سماجی، سیاسی اور اقتصادی حالات ایک دوسرے سے بہت مختلف ہیں۔ اگر ہندوستان کو اپنے سامنے کسی نمونے کی ضرورت ہی تھی تو وہ مشرق میں چین، مصر یا ترکی جیسے ملکوں یا ڈنمارک یا سویت روس جیسے مغرب کے زرعی ممالک کی طرف دیکھ سکتا تھا۔ ان سب ملکوں کے بہت سے مسائل ہندوستان کے مسائل سے ملتے جلتے ہیں اور ان سب نے بہت کم مدت میں بڑی شاندار کامیابیاں حاصل کی ہیں۔ مثال کے طور پر، آئیے ہم دیکھیں کہ روس نے اپنی تعلیمی مسائل کو کس طرح حل کیا۔ ۱۹۱۴ء میں روس کی آبادی چودہ کروڑ تھی اور اس میں اسکول جانے والی عمر کے افراد صرف دس لاکھ تھے۔ ملک میں بہت سے ایسے علاقے تھے اور خصوصاً مشرق میں جہاں تعلیم کا شاید ہی کوئی انتظام ہو، خواندگی ایک فی صدی سے بھی کم تھی۔ ۲۰۰ کے قریب اقلیتی قومیں تھیں جو ۱۵۰ مختلف زبانیں بولتی تھیں ان میں سے اکثر زبانوں میں کوئی ادب نہیں تھا اور کافی ایسی تھیں جو صرف بولی جاتی تھیں اور ان کا کوئی رسم خط موجود نہیں تھا۔ ان زبردست رکاوٹوں کے باوجود سویت روس نے حیرت انگیز نتائج حاصل کیے۔ ۱۵ برس کی مدت میں اس نے اپنے یہاں کے کچھ علاقوں میں خواندگی کی شرح ۹۰ فی صدی اور اپنے وسیع و عریض علاقوں کے باقی حصوں میں ۷۰ فی صدی تک پہنچا دی۔ اسے متعدد زبانوں میں ان کے رسم خط کو لاطینی رسم خط سے بدلنا پڑا۔ اور لاطینی رسم خط میں بھی چالیس سے زیادہ صوبوں کے لیے بہت سے نئے حروف تہجی بڑھانے پڑے۔ اس نے اپنے علاقوں کے ہر حصے میں سات برس کی لازمی تعلیم کا نفاذ کیا۔ ان کامیابیوں نے روسیوں کی نیم وحشی حالت کو بدل کر انھیں دنیا کی سب سے زیادہ طاقتور اور مہذب قوموں میں شامل کر دیا۔ ۱۹۴۷ء میں ہندوستان کے حالات روس کے ۱۹۱۴ء کے حالات کے مقابلے میں بہت بہتر تھے اور روس نے اپنے عوام کے لیے جو کچھ پندرہ برس میں حاصل کر لیا تھا اسے اگر کم نہیں تو اتنی ہی مدت میں حاصل کرنا ہندوستان کے لیے بھی ناممکن نہیں ہونا چاہیے اس لیے سارجنٹ رپورٹ کا یہ اندازہ کہ منصوبے پر پورے طور پر عمل درآمد کے لیے چالیس سال کی مدت درکار ہوگی ایسا نہیں لگتا تھا کہ نئے

ہندوستان کے معار اسے ایک قابل عمل تجویز کی حیثیت سے قبول کریں گے۔

انگریزی راج کا خاتمہ : (۱۵ اگست ۱۹۴۷ء) ۱۹۳۷ء اور ۱۹۴۷ء کی درمیانی مدت کے تعلیمی واقعات کے مذکورہ تبصرے سے یہ بات ظاہر ہوتی ہے کہ اس زمانے کی سب سے زیادہ غیر معمولی خصوصیت، تعلیم کی جامع تعمیر نو کے منصوبوں کی تیاری تھی۔ ابھی تک تعلیمی پالیسیوں کا کوئی متعین رخ نہیں تھا اور وہ کم و بیش حکام کی اتفاقیہ دلچسپی پر منحصر تھیں۔ رپن اور کرزن جیسا وائسرائے سارے ہندوستان میں تعلیم میں دل چسپی پیدا کر سکتا تھا اور اصلاح کی ایک لہر دوڑا سکتا تھا، ایچ۔ ایس، آرنلڈ یا سرالگزینڈر گرانٹ جیسا ایک ڈائریکٹر آف پبلک انسٹرکشن اپنے ماتحت صوبے کے سارے تعلیمی نظام میں ایک توانائی بھر سکتا تھا لیکن اتنی بصیرت اور صلاحیت والے افراد معدودے چند تھے اور کبھی کبھی ہوتے تھے۔ بحیثیت مجموعی ۱۸۱۳ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیان ہندوستان میں پالیسیاں، جیسے تیسے کامیابی حاصل کرنے کے برطانوی مزاج کی آئینہ دار تھیں۔ خود منصوبہ بندی کا خیال مربوط پروگراموں کے ذریعہ ایک مقررہ مدت میں مقررہ مقصد کو حاصل کرنا ہندوستان کے تعلیمی نظام کے لئے نئی بات تھی۔ اس لئے اس زمانے میں جب یہ سرکاری طور پر منظور ہوا تو اس جدت کو ہر طرف خوش آمدید کہا گیا مگر ایک متفقہ منصوبے کی تیاری آسان کام نہیں تھا۔ اس نے حکومت کو سارے زیر تبصرہ عہد میں الجھائے رکھا۔ مرکزی اور صوبائی حکومتوں نے پہلے پنج سالہ منصوبے کے نفاذ کے سلسلے میں مشکل ہی سے چند قدم اٹھائے ہوں گے کہ ۱۵ اگست ۱۹۴۷ء کو برطانوی حکومت ہندوستان سے دست کش ہوگئی اور ہندوستان کی تعلیمی تاریخ میں برطانوی عہد ختم ہوگیا۔

گیارہواں باب

ہندوستانی تعلیم برطانوی عہد میں

ماضی پر ایک نظر

ایک طویل سفر ختم ہوا۔ دوسرا سفر شروع کرنے سے پہلے سانس لینے کے لیے ہم پندرہ اگست ۱۹۴۷ء پر ٹھہر سکتے ہیں اور پیچھے مڑ کر پچھلے دوسو برسوں کی کامیابیوں کا جائزہ لے سکتے ہیں۔ تاریخ کا یہ جائزہ ماضی کے مقابلے میں اب زیادہ ناقدانہ اور غیر جذباتی طور پر لیا جا سکتا ہے۔ ہندوستان میں سیاسی قوت جب تک انگریزوں کے پاس رہی تقریباً تمام تعلیمی تنازعات میں ایک سیاسی رنگ رہا۔ ہندوستان میں برطانوی راج کے جواز کی خاطر انگریزنے اپنے کاموں کے بعض پہلوؤں کو ضرورت سے زیادہ قابل قدر گردانا اور اپنے کارناموں کی کمیوں اور خامیوں کی ذمہ داری اُن اسباب پر ڈالی جوان کے قابو سے باہر تھے شدید تنقید کا جواب وہ ہمیشہ یہ دیتے تھے کہ اس تنقید میں اس بات پر زیادہ زور ہوتا ہے کہ "کیا چھوٹ گیا ہے اور کیا ابھی کرنے کو باقی ہے" اور "جو کچھ حاصل کیا جا چکا ہے جو اچھی طرح کیا گیا ہے کیسے محدود وسائل اور کن دشواریوں کے مقابلے میں اور کس مقصد اور کس پیمانے پر اور کامیابی کے کن امکانات کے ساتھ" کیا گیا ہے اس تنقید نے اِن سب کو ہمیشہ نظر انداز کیا ہے[1]۔ دوسری طرف ہندوستانیوں نے ہندوستان میں برطانیہ کی تعلیمی پالیسی کی ناکامیوں کی طرف اشارہ کیا، خود انگلستان کی تعلیمی ترقی کی رفتار سے مشرق کے (جاپان اور ترکی جیسے) آزاد ملکوں سے بلکہ (فلپائن جیسی) دوسری

---

[1] او۔ مالے: ماڈرن انڈیا اینڈ دی ویسٹ صفحہ ۱۶۹

محکوم قوموں سے ہندوستان میں تعلیمی ترقی کی رفتار کا موازنہ کیا اور دکھایا کہ ہندوستان میں جدید تعلیم قومی مسائل کو حل کرنے میں ناکام رہی ہے اور چند خوبیوں کو سیاسی غلامی اور اقتصادی استحصال کا بدل نہیں سمجھا جا سکتا۔ ان خیالات میں سیاسی تعصب ظاہر ہے اور اب جب کہ اس سیاسی تعصب کی بنیاد ہی ختم ہو چکی ہے تعلیم کی تاریخ کو زیادہ ناقدانہ اور زیادہ غیر جانبدار طریقے پر پرکھنا ممکن معلوم ہوتا ہے۔ آج انگریز اپنی غلطیوں کا اعتراف کرنے کے لیے اتنا ہی راضی ہے جتنا کہ ہندوستان، انگلستان کے اس قابل قدر حصے کا اعتراف کرنے پر تیار ہے جو اس نے یہاں کی زندگی اور یہاں کے افکار میں لیا ہے۔ سیاسی رول کی اس تبدیلی کی وجہ سے ہم حقیقت سے اتنے قریب آگئے ہیں جتنے ماضی میں کبھی نہیں آئے تھے۔

۲۔ قومی نظام تعلیم کی تشکیل میں ناکامی: ہندوستان میں برطانوی تعلیمی ایڈمنسٹریشن کے خلاف سب سے بڑا الزام یہ ہے کہ وہ ملک کے لیے ایک قومی نظام بنانے میں ناکام رہا۔ اس الزام میں اختلاف رائے نہیں ہے۔ ہندوستانی تعلیم کی برطانوی ذمہ داری بڑی حد تک اس وقت ختم ہو گئی جب یہ ۱۹۲۱ء میں ہندوستانیوں کے کنٹرول میں منتقل ہوئی۔ اُس وقت تک سرکاری نظام نے قومی تعلیم کے تصور کو تسلیم بھی نہیں کیا تھا، لیکن محض دلیل کی خاطر اگر یہ فرض بھی کر لیا جائے کہ انگریز بالواسطہ عوام کی تعلیم کے ذمہ دار رہے تب بھی زیادہ سے زیادہ اس بات کا سہرا ان کے سر باندھا جا سکتا ہے کہ انھوں نے ملک کے لیے قومی نظام تعلیم کا ایک تصور قائم کیا اور پوسٹ وار پلان آف ایجوکیشنل ڈیولپمنٹ (۱۹۴۴ء) کی شکل میں اسے عوام کے سامنے پیش کیا، یہ منصوبہ قابل اطمینان کسی طرح بھی نہیں ہے اور اگر یہ ایسا نہ بھی ہوتا تب بھی الزام اپنی جگہ پر ہے کیونکہ ۱۵/اگست ۱۹۴۷ء تک اس پر بہ مشکل ہی کوئی عمل ہوا ہوگا۔

۱۹۰۴ء اور ۱۹۳۷ء کے درمیانی برسوں میں جب کرزن نے پہلی دفعہ تعلیمی مسائل پر ایک زبردست طوفان اٹھایا اور جب ہندوستانیوں نے تعلیم پر پورا اختیار حاصل کیا تو یہ اس ناکامی کی حقیقت تھی جو تنازعے کا موضوع بنی۔ سرکاری تاریخ داں ایک انتہا پر پہنچے اور برطانوی تعلیمی پالیسی کے حق میں بڑے بلند بانگ دعوے کیے۔ قوم پرست دوسری انتہا

کی طرف گئے اور اعلان کیا کہ انگریزی راج نے ہندوستان کو ثقافتی اور روحانی طور پر تباہ کر دیا۔ مگر یہ انتہا پسندیاں اب ماضی کی باتیں ہو چکی ہیں، ناکامی کی حقیقت کا اب اعتراف کیا جاتا ہے اور نتیجے کے طور پر ماہرین تعلیم کی توجہ کا رخ ناکامی کے اسباب متعین کرنے کی طرف ہوتا ہے کہ مستقبل میں ماضی کی غلطیوں سے بچا جا سکے۔

پچھلے ڈیڑھ سو برسوں کی تاریخ کا ہمارا جائزہ اس بات کا انکشاف کرتا ہے کہ ہندوستان میں ایک قومی نظام تعلیم قائم کرنے میں برطانیہ کی ناکامی کے مندرجہ ذیل خاص اسباب تھے:

(الف) زمرۂ اقوام میں ہندوستان کی حیثیت کو محسوس نہ کرنا: قومی نظام تعلیم کسی مقصد کو حاصل کرنے کا ایک ذریعہ ہوتا ہے اور اس کی تنظیم خود قوم کے کردار کے مطابق ہی ہوسکتی ہے۔ برطانوی حکومت کی سامراجی فطرت نے اُسے ہندوستان کو ایک آزاد اور خود دار ملک کی حیثیت سے دیکھنے نہ دیا۔ مشنریوں نے اسے عیسائیت کے پھیلانے کے لیے ایک جگہ سمجھا۔ کمپنی عام طور پر اسے تجارت اور منافع کا ایک میدان گردانتی تھی، ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے اسے خام مال کا پیدا کرنے والا اور برطانوی مصنوعات کو خریدنے والا کہا تھا۔ کرزن کے نزدیک یہ ایک ایسی جگہ تھی جہاں انگریز ایڈمنسٹریٹر اپنے مہذب اثرات ابد تک ڈال سکتا تھا۔ دوسری جنگ عظیم کے خاتمے تک ہندوستان کو عالمی تہذیب میں قابل قدر اور انوکھا اضافہ کرنے والی مقتدر اور آزاد قوم کی حیثیت سے دیکھنے سے انکار تمام سرکاری اعلانوں اور فرمانوں کی مشترکہ خصوصیت رہی۔ ظاہر ہے کہ ایسے سامراجی سیاسی فلسفے کی چہار دیواری میں کسی قومی نظام تعلیم کی کوئی جگہ نہیں ہوسکتی تھی۔

(ب) مشرق اور مغرب کا امتزاج پیدا کرنے میں ناکامی: برطانوی تعلیمی ایڈمنسٹریشن کی ناکامی کا دوسرا سبب مشرق اور مغرب کے درمیان ایک معقول امتزاج کا نہ پیدا کرسکنا تھا۔ تبدیل مذہب پر زور دینے عیسائیت اور مغربی کلچر کو ایک دوسرے کا جزو لاینفک سمجھنے اور قدیم ہندوستان کی روایات اور یہاں کی تہذیب کو احترام کے ساتھ نہ دیکھ سکنے کی وجہ سے مشنری بھی یہ امتزاج نہیں پیدا کرسکے۔ برطانوی حکام یہ کرسکتے تھے مگر ایسے بہت کم تھے جنھوں نے اس کی ضرورت محسوس کی اور اس سے بھی کم تھے جو اس کے لیے کچھ کرسکے۔ بلاشبہ مشرقی تہذیب کے کچھ بڑے دلدادہ تھے مگر انھوں نے اپنا احساس تناسب گم کر

اور ہندوستان کے چارج قوم پرستوں کی طرح ماضی کے گن گانے لگے۔ بہرحال ہوا کا رخ مقرر کرنے والے یہ مستشرق نہیں تھے۔ تعلیمی پالیسیاں زیادہ تر برطانوی حکام کی اسی اکثریت نے بنائیں جو کپلنگ کے اس قول پر عقیدہ رکھتی تھی کہ "مشرق مشرق ہے اور مغرب مغرب، اور دونوں کبھی مل نہیں سکتے" ایک مربیانہ رویہ کے ساتھ وکٹورین بے زاری و بے نیازی اس معاملے میں خصوصاً بہت بڑھی تھی، اس نے ہندوستانیوں کو "نیچ ذات، کم درجہ اور قانون سے نابلد" سمجھا "بابو انگریزی" کا مذاق اڑایا اور تعلیم یافتہ افراد کو "وفادار" اور "غیر وفادار" میں تقسیم کرنے کی کوشش کی، یوروپین کلبوں میں ہندوستانیوں کے داخلے کو ممنوع قرار دیا اور عام طور پر علیحدگی اور امتیاز کا ایک ایسا ماحول پیدا کیا کہ تہذیبوں کا امتزاج اگر ممکن نہیں تو مشکل ضرور ہو گیا۔ نسلی نفرتیں جو اس رویے نے پیدا کیں وہ سیاسی کشمکشوں کے ماحول میں اور شدید ہو گئیں نتیجہ یہ ہوا کہ ہندوستانی قوم پرستوں میں سے زیادہ نے مغربی کلچر کی طرف سے تاثر پذیر رویئے کی بجائے سرکش اور مخالفانہ رویہ اختیار کیا، اس لیے بحیثیت مجموعی یہ کہا جا سکتا ہے کہ زیر تبصرہ عہد میں مشرق و مغرب کے امتزاج کے لیے بڑے پیمانے پر کوئی منظم سرکاری کوشش نہیں کی گئی۔ کچھ افراد میں دونوں تہذیبوں کا حسین سنگم نظر آتا تھا اور ان کی زندگیوں میں ایک خاص قسم کی شیرینی اور ایک انوکھا نور جھلکتا تھا۔ بعض اداروں نے بھی اپنے تعلیمی پروگراموں کے ذریعے اس تصور کو زندہ رکھنے میں مدد کی اس قسم کے سارے تجربات ہمیشہ غیر سرکاری ہوتے تھے مگر اس آدرش کو سرکاری نظام تعلیم کے تسلیم نہ کرنے کا بدل نہیں سمجھا جا سکتا۔

(ج) **ناکافی مقاصد:** برطانوی نظام تعلیم کی ناکامی کا تیسرا سبب وقتاً فوقتاً بنائے جانے والے مقاصد کا ناکافی ہونا ہے۔ وارن ہیسٹنگز اور ڈنکن نے زیادہ تر سماج کے ان طبقوں سے مصالحت چاہی جنھیں برطانوی اقتدار نے سیاسی قوت اور اثر سے محروم کر دیا تھا ۱۸۱۳ء کے چارٹر ایکٹ نے اورینٹل ادب کے احیا اور ترقی اور "پڑھے لکھے مقامی باشندوں" کی ہمت افزائی کیے جانے کی بات کی۔ ۱۸۵۴ء کی دستاویز نے "یوروپ کے بہتر آرٹس سائنس فلسفے اور ادب کی ترویج" کا ذکر کیا۔ ۱۸۸۲ء کے کمیشن نے مسئلے کا ذکر بھی نہیں کیا کرزن نے ہندوستانی ذہن کے ازلی عیوب کے علاج کی فکر کی اور ۱۹۱۳ء کے ریزولیوشن نے "تعمیر کردار"

کو تعلیمی پالیسی کا سب سے اہم مقصد بتایا سرکاری شعبوں میں کام کرنے کے لیے ہندوستانیوں کی تربیت کا افادی مقصد پہلے دن سے سامنے تھا دیسے اس پر دیا جانے والا زور مختلف زمانوں میں مختلف رہا۔ سلف گورنمنٹ کے لیے ہندوستانیوں کی تربیت کا ایثار آمیز ذکر بھی وقتاً فوقتاً ہوتا رہتا تھا۔ میکالے اور مٹکاف ان پہلے لوگوں میں تھے جنھوں نے اس کا ذکر یقین و افتخار کے ذریعہ کیا۔ گرانٹ کو اس کا یقین نہیں تھا اور اگر ہوتا تو شاید اسے افسوس نہ ہوتا۔ مگر عام حاکم سوراج کے امکانی مطالبے سے، جسے ہندوستانی پیش کر سکتے تھے خوفزدہ تھا اور اس منحوس دن کو دور رکھنے کی اپنے بس بھر کوشش کرتا تھا، اسی لیے سلف گورنمنٹ کے لیے تربیت برطانوی تعلیمی پالیسی کے شعوری مقصد سے زیادہ ایک ضمنی پیداوار تھی۔ یہ حقیقت ہے کہ ان مقاصد میں سے ہر ایک اپنا ایک جائز مقام رکھتا ہے مگر ان میں سے نہ تو کوئی ایک اور نہ ہی دونوں مل کر ہندوستان کے لیے ایک قومی نظام تعلیم کے شایان شان ایک مربوط اور جامع تعریف فراہم کرتے ہیں۔ یہ بات اب عام طور پر مانی جا چکی ہے کہ ایک تعلیمی نظام کی بنیاد جب تک "خوشحال زندگی" کے واضح احساس پر مبنی نہ ہوگی آئین، دفعات، یادداشتیں نصاب اور امتحانات کی ساری بحثیں ابہام اور الجھن پیدا کریں گی، مگر ہندوستان کی جدید تعلیم میں بحیثیت مجموعی ساری زندگی کے حوالے سے مقاصد پر تبادلۂ خیال کی ہمیشہ کمی رہی حالانکہ متعدد حاکموں، کمیٹیوں، کمیشنوں اور رپورٹوں نے دوسرے بہت سے مسائل پر تھکا دینے والی طول طویل بحثیں کی ہیں۔ اس سمت میں پہلی کوشش انڈین یونی ورسٹیز کمیشن (۱۹۴۹ء) کی رپورٹ کا شاندار باب "یونیورسٹی ایجوکیشن کے مقاصد" ہے مگر یہ باب "آزاد" ہندوستان کی تخلیق تھا جو ہندوستان سے انگریزی راج کے خاتمے کے بعد آیا تھا۔

(د) **غلط طریقوں کا اختیار کرنا:** معقول اور کافی مقاصد کی عدم تشکیل اگر برطانوی تعلیمی نظام کی ایک کمزوری تھی تو بعض غلط طریقوں نے اس کے نقصان دہ اثر میں مزید اضافہ اضافہ کر دیا۔ ان غلط طریقوں میں سب سے پہلا تو دیہی تعلیمی نظام کو نظر انداز کرنا تھا جس کی وجہ سے یہ نظام ۱۹۰۰ء کے لگ بھگ بالکل ختم ہو گیا۔ انگریزی پر انتہائی بھروسہ، اور انگلستان میں بنائے گئے ہر طرح کے نظریات اور تمام اسکیموں کی سستی نقل کو ہندوستان پر مسلط کرنا ایک دوسرا غلط قدم تھا۔ انگلستان ایک شہری صنعتی اور دولت مند ملک ہے اور ہندوستان

ایک دیہی زرعی اور مفلس دیس ہے، سماجی اور اقتصادی پس منظر کا یہ تضاد انگلستان کو ہندوستان کے لیے ایک بے مصرف نمونہ بنا دیتا ہے مگر برطانوی حکام نے پہلے ہی سے یہ بات طے کرلی ہے کہ ہندوستان کو اگر کسی چیز کی ضرورت ہے تو وہ ہے تخفیف و ترمیم کے بعد انگریزی نمونے کی ضرورت۔ اس مفروضے کی وجہ سے انھوں نے دیسی روایتوں سے بھی اور دنیا کے ان ترقی پسند ملکوں کی مثالوں کی طرف سے بھی بے رخی برتی جو اپنے سماجی اور اقتصادی ڈھانچے کے لحاظ سے ہندوستان سے بہت قریب تھے۔ درحقیقت ہم یہ سوچے بغیر نہیں رہ سکتے کہ ہندوستانی تعلیم اس پورے عرصہ میں انگلستان کے تعلیمی نظام سے بندھی ہوئی ایک بے بس و مجبور اور غیر اہم چیز رہی اور حقیقتاً یہی ہمارے نظام تعلیم کا المیہ ہے۔ نظریۂ تقطیر کو اپنانا ایک غلط طریقہ تھا کیوں کہ اس نے جہاں تک تعلیم عامہ کا سوال ہے ایک عارضی روک پیدا کردی۔ ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کا عام استعمال ثانوی اور کالج کی منزلوں پر اس کی تدریس پر زور، یہ عقیدہ کہ انگریزی بحیثیت مجموعی سارے ملک کی قومی زبان ہوجائے گی اور رہے گی اور اس کے نتیجے کے طور جدید ہندوستانی زبانوں کی طرف سے بے توجہی، ایسے فیصلے تھے جنھیں تاریخ نے ناعاقبت اندیشانہ ثابت کردیا ہے۔ اسی طرح کی بہت سی مثالیں پیش کی جاسکتی ہیں یہ سب دکھاتی ہیں کہ نہ تو حالات کو ٹھیک سے سمجھا گیا اور نہ چیزوں کو ہندوستانی کے نقطۂ نظر سے دیکھا گیا۔ رولنسن بالکل صحیح ہے جب وہ نتیجہ یہ نکالتا ہے کہ ہندوستان میں انگریزی راج کی ناکامی محض تخیل کی کمی تھی[1]

(۷) سماجی، اقتصادی اور سیاسی اعتبار سے ہندوستان کو ترقی دینے میں ناکامی

تعلیم کے منصوبے خلا میں نہیں بن سکتے۔ اور تعلیمی ترقی ہمیشہ قوم کی سماجی سیاسی اور اقتصادی ترقی کی مناسبت سے ہوتی ہے۔ مثلاً مذہبی غیر جانبداری کے نظریے کی تاویل، سماجی اصلاح کے تمام مسائل میں عدم مداخلت سے کی گئی جس کا نتیجہ یہ ہوا کہ چھوت چھات اور کمسنی کی شادی جیسی خرابیاں ریاستی امداد اور سزا کے قوانین سے ختم نہیں کی جاسکیں۔ ان معاملات میں خود برطانوی ہند کے مقابلے میں بعض ریاستوں نے بہتر نتائج حاصل کیے۔ بہرحال انگریز

---

[1] ایچ۔ جی رولنسن۔ دی برٹش ایجوکیشن ان انڈیا۔ صفحہ ۱۴۱

حاکم کے اس غیر جانبدار رویے پر اسے روش دینا مشکل ہوگا۔ غالباً وہ اس سے بہتر کوئی اور بات نہیں کر سکتا تھا خاص طور سے اس وجہ سے کہ سیاسی مصلحت کے لحاظ سے بھی اس کے لیے یہی مناسب تھا کہ وہ بھڑوں کے چھتے کو نہ چھیڑے، مگر اس بات کا بھی اعتراف کرنا چاہیئے کہ سماجی معاملات میں عدم مداخلت کا یہ نظریہ درحقیقت ایک سیدھا سادا بے رنگ فیصلہ نہیں ہے۔ یہ رجعت پسند قوتوں کو تقویت بخشتا ہے اور اس حد تک حقیقی تعلیم کے فروغ میں رکاوٹ ڈالتا ہے۔ اسی طرح ہندوستان کی سیاسی غلامی نے تعلیم کی ترقی کی راہ میں دشواریاں پیدا کیں۔ قومی یکجہتی کا شدید احساس پیدا کرنے کے لیے ہندوستان میں قومی تعلیم کا سب سے پہلا مقصد تمام مختلف مذہبوں، فرقوں اور ذاتوں کو پبلک اسکولوں کے ایک مشترک جمہوری نظام میں لانا ہونا چاہیئے۔ مگر سیاسی طور پر اس طرح کی یکجہتی مناسب نہیں تھی۔ اسی واسطے فرقوں اور مذہبوں میں ہم آہنگی پیدا کرنے کے لیے منظم اور زوردار کوششیں کبھی نہیں کی گئیں بلکہ بسا اوقات بڑے کھلم کھلا طور پر "پھوٹ ڈالو اور حکومت کرو" کا کھیل کھیلا گیا اور دونوں عظیم قوموں یعنی ہندوؤں اور مسلمانوں کی تعلیم کو ایک دوسرے سے الگ الگ (بلکہ منصوبے کے تحت بھی) بڑھنے دیا گیا، تیسرے یہ کہ انگریزی راج کے اقتصادی پہلو بھی کسی طرح خوشگوار نہیں تھے۔ اور اب اس بات کا عام طور پر اعتراف کیا جاتا ہے کہ پچھلے ڈیڑھ سو سال میں عوام کا افلاس بہت بڑھا ہے، ایسے انحطاط پذیر اقتصادی پس منظر میں تعلیمی ترقی کبھی بھی ممکن نہیں ہے۔ دوسرے الفاظ میں انگریزی راج ہندوستانی زندگی کے سماجی سیاسی اور اقتصادی پہلو کو نہ تو ترقی دے سکا نہ ترقی دی اور نہ ہی ترقی دینا چاہا چونکہ قومی تعلیم کسی قوم کی سیاسی اور اقتصادی زندگی کے احیاء کا بیک وقت سبب اور نتیجہ دونوں ہوتی ہے اسی لیے برطانوی حکام ہندوستان کے لیے ایک حقیقی قومی نظام تعلیم نہ بنا سکے۔

(د) **ضروری عملے کی فراہمی میں ناکامی:** برطانوی تعلیمی نظام کی ناکامی کا سب سے اہم سبب اس ضروری عملے کو جمع نہ کر سکنا تھا جو ہندوستان میں ایک قومی نظام تعلیم کا منصوبہ بناتا اور اس کی تنظیم کرتا۔ یقیناً کام بہت زبردست اور مشکل تھا اور اس کی جزوی تکمیل کے لیے بھی انگلستان سے اچھے ماہرین تعلیم کی زندگی بھر کی خدمات درکار ہوتیں مگر انگلستان نے جو اول درجے کے ماہرین تعلیم ہندوستان بھیجے وہ تعداد میں بہت کم تھے، یہ صحیح ہے کہ شروع میں

نے ڈف اور ولسن جیسے کچھ عظیم افراد بھیجے مگر ان کی کارگزاریاں اس حقیقت کی بنا پر بہت محدود رہیں کہ خود مشنری تنظیم ہندوستانی تعلیم میں اہم مگر محض ضمنی کردار ادا کرسکتی تھی۔ سرکاری حلقہ بھی اہم شخصیات سے خالی نہیں تھا۔ پنجاب سے آرنلڈ اور بمبئی سے سرالگزینڈر گرانٹ اور کچھ دوسرے افراد سرکاری حلقوں میں معزز مقام کے مالک تھے۔ ان لوگوں میں جو تعلیم سے متعلق نہیں تھے مگر جنھوں نے ہندوستانی تعلیم کی بڑی خدمت کی سب سے اہم اور عظیم نام سرمائیکل سیڈلر کا ہے مگر اس رتبے کے لوگ، یوروپین افسروں کے اس بے پناہ جم غفیر میں جو ۱۸۵۴ء اور ۱۹۲۴ء کے درمیان انگلستان سے ہندوستان آیا چراغ لے کر ڈھونڈھنے سے نہیں ملتے، سرالگزینڈر گرانٹ بنیادی طور پر صحیح تھے جب انھوں نے کہا کہ شعبۂ تعلیمات کی ملازمت کی شرائط ایسی نہیں ہیں کہ اچھے افسران کی طرف متوجہ ہوں۔ ۱۸۹۶ء میں آئی۔ ای۔ ایس کے قیام نے بھی معاملات کو بہتر نہیں کیا، جب نظران عظیم قومی ماہرین پر آتی ہے جنھیں انگلستان نے ہندوستان بھیجا جب بڑے ناموں کا وہ جھرمٹ سامنے آتا ہے جس سے آئی۔ سی۔ ایس یا عدلیہ کی تاریخ منور ہے یا مشہور انجنیروں، ڈاکٹروں اور یہاں تک کہ انسپکٹروں کا خیال آتا ہے جنھوں نے ہندوستان میں ہندوستان کے لیے کام کیا تو ہندوستانی افسروں کا حقیر قدو قامت دیکھ کر دھکا سا لگتا ہے۔ بہر حال سرکاری نظام کی حیثیت وہی ہوتی ہے جو اس کے عملے کی ہوتی ہے اور شعبۂ تعلیم کے ایک عام انگریز افسر کو دیکھنے کے بعد گو کھلے کی اس بات پر کسی کو تعجب نہیں ہوتا کہ ہندوستانی شعبہ ہائے تعلیم "سستے متعصب اور تنگ نظر ماہرین کے رائج کی مثال ہیں۔"

شعبہ ہائے تعلیم کے افسروں کے حق میں ایک بات ضرور کہنی پڑے گی۔ کیا ان کے ساتھ ان کے دوسرے شعبوں کے ساتھیوں نے منصفانہ سلوک کیا ہے؟ اس سوال کا جواب ایک زوردار "نہیں" ہوگا۔ تعلیم ہندوستان کے برطانوی ایڈمنسٹریشن میں کبھی بھی آگے نہیں رہی اسے کبھی بھی پہلی اہمیت نہیں دی گئی۔ غالباً سوائے اس وقت کے جب سیاسی لحاظ سے ناخوشگوار نتائج سامنے آنے لگے ۱۹۲۱ء تک بھی مے ہیو کو یہ شکایت تھی کہ "تجربہ کار سیکریٹری صبح کے وقت اپنی توانائی مالیات اور عدلیہ کی فائیلوں پر صرف کرنے کے بعد عام طور پر" ڈوبتے سورج

---

[1] مے ہیو: دی ایجوکیشن آف انڈیا۔ صفحہ ۹

کے ساتھ" اپنی تعلیمی تجاویز کے مسودے تیار کرتا تھا اور ماہرین تعلیم کو یاد دلاتا تھا کہ ان کا کام "کردار کی تعمیر اور اچھے اور مفید شہریوں کی تربیت کرنا ہے اور یہ کہ ان کے طریقے رائے عامہ اور اقتصادیات کی متعین کی ہوئی حدود میں رہتے ہوئے اچھے اور مؤثر ہونے چاہئیں"[1] یہ طنزیہ جملے یہ ظاہر کرتے ہیں کہ ڈیپارٹمنٹ کے افسروں کو حکومت کی بے تعلقی اور مالیات کے شعبوں کے پتھر جیسے سخت دلوں کے خلاف کس کس طرح جدوجہد کرنی پڑتی تھی۔ ساری تاریخ میں ٹیپ کا بند رہا ہے۔ تعلیمی تعمیر نو کی کوششوں کو حکومت اور تمام شعبوں کی ساری توانائی کی امداد کی ضرورت تھی اس وقت بھی جب کہ سارے افسر یورپین تھے، یہ امداد نہیں ملی۔ سوائے ان چند نادر موقعوں پر جب رپن یا کرزن جیسے کسی وائسرائے نے باگ اپنے ہاتھ میں لی، جب تعلیم ہندوستانی ہاتھوں میں منتقل ہوئی تو دوسرے اہم شعبوں جیسے ریونیو (جو بدستور ریزرو تھا) کا تعاون اور بھی کم ہو گیا، ایسے تعلیمی حکام بھی جیسے ہندوستان میں تھے کہیں بہتر نتائج حاصل کر سکتے تھے اگر انھیں حکومت کی زیادہ توجہ اور ریونیو اور مالیات کے شعبوں کا زیادہ پرجوش تعاون مل جاتا مگر یہ نہیں ہوتا تھا۔

(ا) کسی منصوبے کا نہ ہونا: کسی منصوبے کا نہ ہونا یا ایک طے شدہ منزل پر پہنچنے کی کوشش کا فقدان برطانوی تعلیمی نظام کی ناکامی کا ایک اور سبب تھا۔ نظام تعلیم کے لیے ایک پروگرام یا ایک منصوبے کا تصور بنیادی طور پر بیسویں صدی کی چیز ہے۔ اس لیے اس پر کسی کو تعجب کرنے کی ضرورت نہیں ہے اگر ۱۹ ویں صدی کے ہندوستانی ماہرین تعلیم کے پاس ایسی کوئی چیز نہیں تھی۔ مگر زندگی کی طرف جیسے تیسے کامیابی حاصل کرنے کے مخصوص برطانوی مزاج کی وجہ سے ہمارے ماہرین تعلیم ۱۹۴۴ء تک بھی کوئی منصوبہ نہ تیار کر سکے۔ جب کرزن نے پراسرار ماضی اور اس سے بھی زیادہ پراسرار مستقبل کے بیچ میں واقع اتھلا آبنائے میں ہندوستانی سفینے کو کھینے کی بات کی تو وہ اپنے تصور سے بھی زیادہ صحیح بات کر رہا تھا۔ اکثر برطانوی حکام یہاں صرف "وقتی" طور پر رہے اور انھوں نے اسی کے لیے کام کیا۔ وہ بہت کم مدت کے قیام کے لیے ہندوستان آئے اور اسی لیے ان کا سارا

---

[1] اے۔ سے میہو: دی ایجوکیشن آف انڈیا۔ صفحہ ۹

مقصد وہی اور اسی وقت کچھ ایسا کرنا رہتا تھا جس کے نتائج فوراً نکلیں اور جنھیں وہ خود دیکھ سکیں اس مقصد نے انھیں ماضی اور مستقبل دونوں سے یکساں مستغنی کر دیا ایسی لاتعداد مثالیں پیش کی جا سکتی ہیں جہاں آنے والے ہر نئے افسر نے اپنے شوق کے مطابق گھوڑے دوڑائے اس نے نہ تو اپنے سے پہلے آنے والوں کی صحت مند پالیسیوں کو فروغ دینے کی پرواہ کی اور نہ ہی کوئی ایسا منصوبہ شروع کرنے کی کہ جسے اس کے بعد آنے والے جاری رکھیں۔ قومی تعلیم کو ترقی دینے کے لیے لمبی مدت کا منصوبہ ہونا چاہیئے۔ ہندوستان میں تعلیمی منصوبے کی اوسط عمر پانچ سے دس سال تھی۔ ہر گورنر جنرل یا گورنر یا ڈائرکٹر آف پبلک انسٹرکشن کے ساتھ پالیسیاں آتی رہیں اور جاتی رہیں اس ہر آن بدلنے والے پس منظر نے لمبی مدت کی منصوبہ بندی کو ناممکن بنا دیا اور ہندوستانی تعلیم کی ترقی پر تباہ کن اثرات ڈالے۔

۳۔ **برطانوی تعلیمی ایڈمنسٹریشن کی دین:** اس بیان کا کہ برطانوی تعلیمی انتظامیہ ہندوستان میں ایک قومی نظام تعلیم بنانے میں ناکام رہا مطلب یہ ہرگز نہیں ہے کہ اس نے کسی قابل کوئی کام کیا ہی نہیں۔ حقیقت یہ ہے کہ اس نے بہت سی اچھی چیزیں کیں جنھیں ہندوستان ہمیشہ یاد رکھے گا۔ برطانوی حکومت کے یہ مثبت کارنامے مندرجہ ذیل ہیں:

(الف) برطانوی تعلیمی انتظامیہ کا سب سے اہم کارنامہ یہ تھا کہ اس نے ہندوستان کو انگریزی زبان و ادب سے متعارف کرایا اور ان کے ذریعے، مغرب کے تمام افکار سے سائنٹفک اور صنعتی ترقیوں سے اور سماجی اور سیاسی فلسفے سے متعارف کرایا۔ یہ رابطہ بڑے مناسب موقع پر ہوا۔ جب ہندوستانی تہذیب اور سماجی تنظیم انحطاطی منزل میں تھی، اس کا بڑا جانفزا اثر ہوا اس نے ہندوستانی ذہن کو "پرانی دنیا کے نظریات کی غلامی" سے نجات دلائی اور ہندوستانی زندگی میں ایک نشاۃ ثانیہ کی بنیاد رکھی۔ اس رابطے نے اس کی شروع کی زیادتیوں سے قطع نظر ہندوستان کی تہذیبی تصویر کی بوقلمونی کو بہت نکھار دیا اور یہ ہندوستان اور مغرب دونوں کے لئے یکساں طور پر نعمت ثابت ہوا۔

(ب) ہندوستان اپنی قدیم تہذیب کے سائنٹفک اور ناقدانہ مطالعے کے لیے ان یورپین علماء کا مرہون منت ہے جنھیں یہ برطانوی رابطہ سامنے لایا۔ سنسکرت ادب کے اس مطالعے میں جو دیسی پاٹھ شالا میں ہوتا تھا اور آج کی یونیورسٹی کے کلاسیکی مضامین کے شعبے

میں ہونے والے مطالعے کے درمیان زمین اور آسمان کا فرق ہے پرانا طریقہ غیر تنقیدی تحفظ کا تھا۔ نیا طریقہ سائنٹفک اور ناقدانہ تجزیے، انتخاب، سادگی، توازن اور اضافے کا ہے۔ اس نئے طریقے میں رہنمائی، مشرقی زبانوں کے مغربی طالبعلموں نے کی۔ انھوں نے اکثر فاش غلطیاں بھی کی ہوں گی مگر ہمیں اس طریقے کے لیے ان کا احسان مند ہونا چاہیے جسے ہم اب اپنا بنا کر کچھ بہتر ہی کر چکے ہیں۔

(ج) جہاں یہ بات کہنا صحیح ہے کہ انگریزی زبان کو ذریعہ تعلیم بنانے پر اصرار کرنے کی وجہ سے انگریز جدید ہندوستانی زبانوں کو فروغ دینے میں ناکام رہے وہیں یہ بات بھی صحیح ہے کہ یہ وہی تھے جنھوں نے نئے ہندوستان میں ان زبانوں کو زبردست بڑھاوا دیا، حاکموں اور مشنریوں نے جدید ہندوستانی زبانیں سیکھیں ان کی قواعد لکھی لغتوں کی تدوین کی اور اکثر ان زبانوں میں اولین کتابیں اور مضامین شائع کیے۔ قدیم باشندوں کی زبانوں کا مطالعہ بھی سب سے پہلے یورپین کارکنوں نے کیا۔ "ہمارے پاس وہ الفاظ نہیں ہیں جو سر جارج گریرسن کی کتاب ہندوستان کا لسانیاتی جائزہ کے لیے ہماری احسان مندی کا پورا اظہار کر سکیں۔ یہ ٹھیک ہے کہ ہم نے جلدی ہی ضرورت کو سمجھ لیا اور بعد کو خود ان برطانوی افسروں سے لڑتے رہے جو یہ کہتے تھے کہ بس "یہاں تک اس سے آگے نہیں" مگر یہ حقیقت اپنی جگہ پر ہے کہ جدید ہندوستانی زبانوں کے مطالعے کی پہلی ترغیب اُن ہی یورپین علماء نے دی جنھیں برطانوی رابطے نے ہندوستان سے متعارف کرایا تھا۔

(د) یہی سب کچھ ہندوستانی آرٹ کے بارے میں بھی کہا جا سکتا ہے۔ ہندوستانی پینٹنگ، فن تعمیر، یا فن بت تراشی کی بازیافت کے کام کا آغاز تقریباً ہمیشہ یورپین اسکالروں نے ہی کیا، انھوں نے ہمارے قدیم خزانے کو ڈھونڈا صرف اپنے لیے نہیں بلکہ ہمارے لیے بھی آثار قدیمہ کے تحفظ کی پہل کرنے پر کرزن کا خاطر خواہ شکریہ ہم کبھی ادا نہ کر پائیں گے۔

(٧) جدید ہندوستانی زندگی میں انسان دوستی کے بہت سے رجحانات کی بیداری بھی مغرب کے اسی رابطے سے پیدا ہوئی، غریب سے ہمدردی، چھوت چھات کے خلاف جدوجہد، جدید ہندوستانی عورت کی نجات (جتنی بھی ہوئی) سماجی خدمت کا جذبہ جو اس وقت زندگی کے ہر شعبے میں اور سب سے زیادہ تعلیم میں کارفرما ہے ان تمام تحریکوں پر ان مغربی اثرات کا زبردست احسان ہے جو برطانوی حکومت کے ساتھ آئے۔ برطانوی تاریخ دانوں کا دعویٰ کہ یہ انسان دوستی

کے رجحانات صرف مغربی رابطے کی وجہ سے پیدا ہوئے۔ قابل قبول نہیں ہے کیوں کہ انھیں خود قدیم تہذیب کے جائزہ مطالعے اور وطن پرستی کے بڑھتے ہوئے طوفان سے تقویت ملی تھی۔ مگر مغربی رابطوں کا احسان یقیناً زیادہ ہے اور اس کا اعتراف کرنا پڑے گا۔

(د) آخر میں (i) یورپ کے جدید جمہوری اداروں سے (ii) مغربی قانون اور طب کے نظام سے جو صحیح طور پر باقی رہنے کے لئے آیا ہے۔ (iii) پریس، سینما، ریڈیو، کتب خانے اور میوزیم جیسے تعلیم عامہ کے امدادی ہتھیاروں سے اپنی واقفیت کے لئے بھی ہم برطانیہ کے منت پذیر ہیں۔

تعلیمی اعتبار سے اہمیت رکھنے والے برطانوی راج کے تمام کارناموں کے نام لینے کی کوئی ضرورت نہیں ہے اوپر جو کچھ کہا گیا ہے وہ ہندوستانی تعلیمی زندگی میں اس کے قیمتی اور متنوع حصے کو ظاہر کرنے کے لیے کافی ہے۔ ۱۹۰۴ء میں مینشن ہاؤس میں ہندوستان میں انگریزی راج پر تقریر کرتے ہوئے کہتے ہیں کہ لارڈ کرزن نے کہا تھا "میرے نزدیک پیغام پتھر پر کھدا ہوا ہے اسے تباہی کی چٹان سے کاٹا گیا ہے، ہمارا کام نیک ہے اور اسے قائم رہنا چاہیئے" ان وسیع معنوں میں جس میں کرزن نے یہ بیان دیا دعویٰ بہت مبالغہ آمیز ہے، انگریز راج نے جو کچھ کیا ہے اس میں سے بہت کافی کو ختم کرنا ہوگا اور یہ اچھا ہوگا کہ طرفین اس کو بھول جائیں مگر مذکورہ بالا ٹھوس کارناموں کے محدود مطلب کے لحاظ سے کرزن کی بات بالکل حق بجانب ہے۔ برطانوی عوام کی یہ ثقافتی دین ہمارے ساتھ ہمیشہ رہے گی اور آخر کار متحرک اور پیچ در پیچ ہندوستانی کلچر میں جذب ہو جائے گی۔

حصّہ دوم

تعلیم ـــــ حصولِ آزادی کے بعد

(۱۹۴۷ء تا ۱۹۶۵ء)

بارھواں باب

تیسرے پنج سالہ منصوبے کے اختتام تک کی تعلیمی ترقیاں

(۱۹۴۷ تا ۱۹۶۵ء)

حصول آزادی (۱۹۴۷ء) کے بعد سے ہندوستان کی تاریخِ تعلیم میں ایک نئے دور کا آغاز ہوا۔ مسائل کے پیمانے اور تناظر بدل گئے۔ ماضی کے تجربے اور منصوبہ بندی نے وقتی اور فوری عمل کے لیے کچھ بنیاد ضرور فراہم کر دی تھی جیسا کہ وزیر اعظم پنڈت جواہر لال نہرو نے جنوری ۱۹۴۸ء میں وزیر تعلیم کی بلائی ہوئی کل ہند تعلیمی کانفرنس کے اپنے افتتاحی خطبے میں کہا تھا "ہندوستان میں تعلیم کا منصوبہ بنانے کے لیے جب کبھی کانفرنسیں بلائی گئی ہیں تو ان میں اصولی طور پر کچھ ترمیموں کے ساتھ مروجہ نظام کو باقی رکھنے کا رجحان رہا ہے۔ اب ایسا نہیں ہونا چاہیے ملک میں بڑی بڑی تبدیلیاں ہوئی ہیں اور تعلیمی نظام کو بھی ان کے ساتھ قدم سے قدم ملائے رکھنا چاہیے۔ اب تعلیم کی ساری بنیاد بدل جانی چاہیے۔"

(۲) **ہندوستان کے دستور میں تعلیم:** آزاد ملک کا سب سے پہلا کام اپنے آپ کو ایک نیا آئین دینا تھا مہینوں کی شدید محنت کے بعد قانون ساز اسمبلی نے اس عظیم دستاویز کو آخری شکل دی اور ۲۶ جنوری ۱۹۴۹ء کو یہ آئین پاس ہوا، آئین میں بہت سی ایسی دفعات شامل کی گئیں جن کا براہ راست یا بالواسطہ اثر تعلیم پر پڑتا ہے۔ یہ دفعات مختصراً بیان کی جاتی ہیں:

لہ اس باب کی تیاری میں جو مدد سنٹرل انسٹی ٹیوٹ آف ایجوکیشن دہلی کے ڈائرکٹر ایس شکلا سے ملی ہے مصنفین اس کے لیے ان کے شکر گذار ہیں۔

آئین کی تمہید میں قومی پالیسی کے مقاصد کو مندرجہ ذیل الفاظ میں بیان کیا گیا ہے۔
ہم ہندوستان کے عوام ہندوستان کو ایک آزاد جمہوری ری پبلک بنانے
کا نہایت سنجیدگی کے ساتھ فیصلہ کرتے ہوئے ضمانت دیتے ہیں کہ سارے
شہریوں کو سماجی معاشی اور سیاسی انصاف حاصل ہو۔
خیال، اظہار یقین عقیدے اور عبادت کی آزادی ہو مساوی حیثیت
اور مواقع حاصل ہوں۔
اور ان کے درمیان ایسے برادرانہ تعلقات کو ترقی دی جائے جو فرد کے
وقار اور قومی یکجہتی قائم رکھنے کے ضامن ہوں۔
اپنی انجمن قانون ساز میں آج ۲۶ نومبر ۱۹۴۹ء کو ہم یہ آئین منظور
اور نافذ کرتے ہیں اور اپنے لیے یہ آئین مقرر کرتے ہیں۔

کوئی قومی تعلیم قومی پالیسی کے مقاصد کا تعین نہیں کر سکتی مگر جب کوئی ایسی سیاسی اتھارٹی جسے اس بات کا مجاز ہو جب ان مقاصد کو متعین کر دیتی ہے تو پھر یہ ذمےداری اسکولوں کی ہوتی ہے کہ وہ لوگوں کے دماغوں میں متوقع تبدیلیوں کی مکمل اور مستحکم بنیادیں قائم کریں قومی پالیسی کے مندرجہ بالا مقاصد اس آئین میں بیان کیے گئے جس کا ہر شہری وفادار ہے اور ان مقاصد کو حاصل کرنے کے لیے قوم نے ان تین بڑے پروگراموں کو اختیار کرنے کا بھی فیصلہ کیا ہے؟ (۱) جمہوریت ایک طرز زندگی کی حیثیت سے (۲) اشتراکی نمونے کا سماج (۳) ملک کو جدید سائنس اور ٹیکنالوجی کی بنیاد پر صنعتی بنانا۔ اب یہ کام ملک کے تعلیمی نظام کا ہے کہ وہ اپنے آپ کو اس طرح ڈھالے کہ یہ مقاصد کم سے کم وقت میں حاصل کیے جا سکیں۔

ایک اہم انتظامی مسئلہ جس پر آئین میں غور کیا گیا ہے وہ حکومت ہند اور ریاستوں کے درمیان تعلیمی ذمے داریوں کی تقسیم[1] ہے۔ آئین نے تعلیم کو ایک ریاستی

---

[1] یہ نئی اکائیاں برطانوی ہند کے نو پرانے صوبوں اور ان پانچ سو پرنسلی اسٹیٹس کو ملا کر بنائی گئی تھیں جو تقسیم کے بعد ہندوستان میں شامل تھیں۔ ۱۹۴۹ء میں جب آئین کا نفاذ ہوا تھا اس وقت نو پارٹ اے کی ریاستیں اور اٹھارہ پارٹ بی اور سی کی ریاستیں اور ایک پارٹ ڈی کی ریاست تھی۔ آئین کے مختلف حصوں کے مطابق چلنے والی ان ریاستوں میں نظام اور دوسری طرح کے بہت سے فرق تھے اس وقت پندرہ ریاستیں ہیں (سب کی حیثیت ایک جیسی ہے) چھ یونین کے علاقے اور تین علاقے مرکزی انتظام میں ہیں۔

موضوع بنایا ہے (دوسری فہرست کا گیارھواں اندراج۔ ریاست کے کاموں کی فہرست) سوائے (۱) یونین کے علاقوں کی تعلیم اور مرکزی انتظام والے علاقوں کی تعلیم کے (جو براہ راست حکومت ہند کی ذمہ داری ہے) اور پہلی فہرست کی شق ۶۳، ۶۴، ۶۵، اور ۶۶ (مرکز کے کاموں کی فہرست) اور تیسری فہرست کی شق ۲۵ (مرکز اور ریاست کے مشترکہ کاموں کی فہرست) ان مشقوں کو نیچے نقل کیا جاتا ہے۔

فہرست نمبر ا یونین کے کاموں کی فہرست

۶۳۔ اس آئین کے نفاذ کے وقت بنارس ہندو یونی ورسٹی، علی گڑھ مسلم یونیورسٹی اور دہلی کے نام کے ادارے یا کوئی اور ادارہ جس کے بارے میں پارلیمنٹ نے قانون کے ذریعے قومی اہمیت کا ادارہ ہونے کا اعلان کر دیا ہے۔

۶۴۔ سائنٹفک اور ٹکنیکل تعلیم کے ادارے جن کے پورے یا جزوی مصارف حکومت ہند برداشت کرتی ہو اور جسے پارلیمنٹ نے قانون کے ذریعے قومی اہمیت کا ادارہ ہونے کا اعلان کر دیا ہو۔

۶۵۔ یونین ایجنسیاں اور ادارے

(الف) پیشہ ورانہ دستکاری: تکنیکی تربیت پولس افسروں کی تربیت کے ادارے یا

(ب) خصوصی مطالعے اور تحقیق کے ادارے یا

(ج) جرموں کی تحقیق اور دریافت میں معاون سائنٹفک اور ٹکنیکل ادارے

۶۶۔ اعلیٰ تعلیم اور تحقیق اور سائنٹفک اور ٹکنیکل اداروں کے معیاروں کا تعین اور ان میں تال میل۔

فہرست دوم۔ ریاستی کاموں کی فہرست

فہرست اول کے اندراجات ۶۳۔ ۶۴۔ ۶۵ اور ۶۶ اور فہرست سوم کے اندراجات ۲۵ کی شرائط کے تحت تعلیم بشمول جملہ یونی ورسٹیاں۔

فہرست سوم - مشترک کاموں کی فہرست

مزدوروں کی دستکارانہ اور ٹکنیکل تربیت

ایک اور اہم مسئلہ جس کا حوالہ آئین میں دیا گیا ہے وہ ہے ملک کی سرکاری زبان کا مسئلہ۔ برطانوی حکومت نے ۱۹۳۵ء میں انگریزی کو سرکاری زبان کی حیثیت سے اختیار کیا تھا مہاتما گاندھی کی قیادت میں ہندوستانیوں نے یہ بات کہی تھی کہ انگریزی ملک کی سرکاری زبان کبھی نہیں ہو سکتی اور یہ مطالبہ کیا تھا کہ جدید ہندوستانی زبانوں میں سے کسی اور، یہ زیادہ بہتر ہے کہ ہندی کو جسے لوگوں کی بہت بڑی اکثریت بولتی اور سمجھتی ہے یونین (ملک) کی سرکاری زبان کی حیثیت سے اپنایا جانا چاہیئے پہلے پہل تو اس مطالبے کو قانونی طور پر آئین میں تسلیم کیا گیا (پارٹ XVII) دفعہ ۳۴۳ (بین الاقوامی شکل میں ہندوستانی ہندسوں کے ساتھ) دیوناگری رسم خط میں ہندی ملک کی قومی زبان ہونے کا اعلان کرتی ہے۔ اس تبدیلی کو بتدریج کرنے اور تمام مختلف الخیال لوگوں سے اسے قبول کرانے کے لیے یہ رعایت بھی رکھی گئی کہ ان تمام سرکاری کاموں میں جن میں یہ آئین کے نفاذ کے وقت تک استعمال ہوتی تھی، ۱۹۶۵ء تک انگریزی کا استعمال بدستور ہوتا رہے گا، پہلے ہندی انگریزی کے علاوہ استعمال ہوگی اور بعد میں یہ پارلیمنٹ کے طے کیے ہوئے پروگرام کے مطابق بتدریج انگریزی کی جگہ لے گی[1] آئین نے یہ بھی کہا ہے کہ اس کے نفاذ کے پانچ سال اور دس سال بعد زبان کا ایک کمیشن مقرر کیا جائے گا۔ سرکاری زبان کمیشن (آفیشل لنگویج کمیشن) کی رپوٹ اور اس کی سفارشات پر سرکاری زبان سے متعلق پارلیمنٹ کی کمیٹی غور کرے گی اور ہندی کو سرکاری زبان کی حیثیت سے استعمال کرنے کا فیصلہ سرکاری زبان کمیشن اور سرکاری زبان کمیٹی کی سفارشات کے مطابق ہوگا۔ آئین ریاستوں کو سرکاری استعمال کے لیے ہندی یا کوئی دوسری جدید ہندوستانی زبان منتخب کرنے کا اختیار دیتا ہے۔ دفعہ ۳۵۱ مزید کہتی ہے کہ "یونین کا یہ فرض ہوگا کہ ہندی زبان کی اشاعت کو بڑھائے اس کو ترقی دے تاکہ یہ مشترکہ ہندوستانی تہذیب کے تمام عناصر کے اظہار کا ذریعہ

---

[1] ریاستوں کے چیف منسٹروں کی کانفرنس (۱۹۶۱ء) نے سفارش کی ہے کہ ہندی کے سرکاری زبان بننے کے بعد بھی انگریزی کو معاون سرکاری زبان کی حیثیت سے جاری رہنا چاہیئے

بن سکے اور اس کے مزاج میں مداخلت کیے بغیر ہندوستانی اور ہندوستان کی دوسری زبانوں کی شکل وصورت طرز اور اظہار کو اس میں سمو کر اسے مالا مال کرنے کا انتظام کرے۔"

اقلیتوں کے تعلیمی اور ثقافتی مفادات کے تحفظ کے لیے آئین میں اہم رعایتیں رکھی گئی ہیں۔

دفعہ ۲۹ ضمانت دیتی ہے کہ "باشندوں کا کوئی حصہ جو ہندوستان کے علاقے یا کسی حصے میں رہتا ہے اور اپنی ایک امتیازی زبان تہذیب اور رسم خط رکھتا ہے۔ اسے اس کا حق ہوگا کہ وہ اسے قائم رکھے" دستور مزید اعلان کرتا ہے کہ "کسی شہری کو محض نسل، ذات، زبان میں سے کسی ایک کی بنا پر کسی ایسے تعلیمی ادارے میں داخلہ لینے سے نہیں روکا جاسکتا جسے حکومت چلاتی ہے یا اسے حکومت سے امداد ملتی ہے۔ دفعہ ۳۰ میں اس بات کا اعلان ہے کہ "تمام اقلیتوں کو چاہے وہ مذہب کی بنیاد پر ہوں یا زبان کی بنیاد پر، اپنی پسند کے تعلیمی اداروں کو قائم کرنے اور ان کا انتظام کرنے کا حق ہوگا" اور مزید یہ کہ "حکومت امداد دیتے وقت کسی تعلیمی ادارے کے خلاف اس بنیاد پر کہ یہ ادارہ مذہب یا زبان کی بناء پر کسی اقلیت کے زیر انتظام ہے امتیاز نہیں برتے گی" دفعہ ۲۸ مذہبی آزادی کی ضمانت دیتی ہے اور یہ ہدایت کرتی ہے کہ "حکومت کی پوری امداد سے چلنے والا کوئی تعلیمی ادارہ مذہبی تعلیم نہیں دے گا" اور اس میں اس بات کی بھی رعایت رکھی گئی ہے کہ "حکومت سے امداد لینے والا یا حکومت کے تسلیم کیے ہوئے کسی ادارے میں تعلیم حاصل کرنے والے کسی فرد کے لیے وہاں دی جانے والی مذہبی تعلیم میں حصہ لینا یا وہاں ہونے والی کسی مذہبی عبادت میں شریک ہونا اس وقت تک ضروری نہیں ہوگا جب تک کہ وہ فرد خود اور اگر وہ نابالغ ہے تو اس کے سرپرست منظوری نہ دیں" دفعہ ۳۵۰ الف میں ہے کہ ہر ریاست اور ہر مقامی اتھارٹی کو لسانی اقلیتی فرقوں کے بچوں کو ابتدائی منزل میں بچوں کی مادری زبان میں تعلیم دینے کی معقول سہولتیں فراہم کرنے کی کوشش کرنی چاہیئے۔ دفعہ ۳۵۰ ب کی رو سے لسانی اقلیتوں کے لئے ایک اسپیشل آفیسر کا تقرر کیا جائے گا جو صدر کے سامنے جواب دہ ہوگا اور لسانی اقلیتوں کو آئین میں دیے گئے تحفظات سے متعلق تمام معاملات کی چھان بین کرے گا[1] تمام اقلیتوں کے لئے ان تمام تحفظات کے علاوہ دفعہ ۳۴۷

---

[1] دفعہ ۳۵ الف اور ۳۵۰ ب ۱۹۵۶ میں ریاستوں کی تنظیم نو کے وقت بڑھائی گئی تھیں۔

اینگلو انڈین افراد کی اہم اقلیت کو جسے ماضی میں بہت سی آسانیاں فراہم تھیں مزید ضمانت دیتی ہے اس میں کہا گیا ہے کہ اینگلو انڈین فرقے کو حکومت کی طرف سے ملنے والی گرانٹس ان ایڈ میں آئین کے نفاذ کے تین سال بعد تک کوئی تخفیف نہیں ہوگی اور یہ کہ اس کے بعد ان میں بتدریج تخفیف ہوگی یہاں تک کہ دستور کے نفاذ کے بعد کی مدت کے اختتام تک یہ خصوصی رعایت باقی نہ رہے۔

دستور شیڈول کاسٹ اور شیڈول ٹرائبس جیسے کمیونٹی کے کمزور حصوں کی ترقی کے تحفظ کا مناسب انتظام کرتا ہے۔ دفعہ ۴۶ جو ریاستی پالیسی کا ہدایتی اصول ہے کہتا ہے کہ "حکومت عوام کے کمزور حصوں خصوصاً شیڈول کاسٹ اور شیڈول ٹرائبس کے تعلیمی اور معاشی مفادات کے فروغ کی خصوصی کوشش کرے گی اور انھیں سماجی ناانصافیوں اور ہر طرح کے استحصال سے بچائے گی۔

حالانکہ آئین کی دفعہ ۱۵ مذہب، نسل، ذات، جنس، جائے پیدائش یا ان میں سے کسی ایک کی بنیاد پر شہریوں میں امتیاز برتنے کو بالکل ممنوع قرار دیتی ہے اسی دفعہ کی شق (۴) کے ذریعہ ایک استثنیٰ کیا گیا ہے جس میں یہ رعایت رکھی گئی ہے کہ "اس دفعہ میں اور نہ ہی دفعہ ۲۹ کی شق (۲) میں کوئی شق ایسی بات ہے جو تعلیمی اور سماجی اعتبار سے پسماندہ طبقوں یا شیڈول کاسٹ اور شیڈول ٹرائبس کی ترقی کے لئے خصوصی انتظام کرنے سے حکومت کو روک سکے" دفعہ ۳۳۸ کی رو سے شیڈول کاسٹ اور شیڈول ٹرائبس کے لئے ایک اسپیشل آفیسر کا تقرر کیا جائے گا جو صدر کے سامنے جواب دہ ہوگا اور جو شیڈول کاسٹ اور شیڈول ٹرائبس کو آئین میں دیے گئے تحفظات سے متعلق تمام معاملات کی چھان بین کرے گا۔ دفعہ ۳۳۹، شیڈولڈ علاقوں کے انتظام اور شیڈولڈ ٹرائبس کی فلاح و بہبود کے لئے آئین کے نفاذ کی تاریخ سے دس سال کے خاتمے تک ایک کمیشن کے مقرر کیے جانے کی ہدایت کرتی ہے۔ دفعہ ۳۴۰ پسماندہ طبقوں کی حالت کی چھان بین کرنے کے لیے ایک کمیشن کے مقرر کیے جانے کی ہدایت کرتی ہے۔ دفعہ ۳۴۰ پسماندہ طبقوں کی حالت کی چھان بین کرنے کے لیے ایک کمیشن کے تقرر کی مزید ہدایت دیتی ہے۔ اس سلسلے میں یہ بیان کرنا مناسب معلوم ہوتا ہے کہ دفعہ ۱۷ نے چھوت چھات کا خاتمہ کر دیا ہے اور کسی بھی شکل میں اس پر عمل کرنے کو ممنوع قرار دیا ہے۔ چھوت چھات سے پیدا ہونے والی کسی قسم کی ناقابلیت کو عائد کرنا جرم ہوگا جس کی قانون کے مطابق سزا دی جائے گی۔

جمہوریت کے نشو ونما کے لیے عام ابتدائی تعلیم کی اہمیت کو محسوس کرتے ہوئے دستور

کی دفعہ ۴۵ کی رو سے جو ریاستی پالیسی کے لیے ایک ہدایتی اصول بھی ہے "اس دستور کے نفاذ کے دس سال کے اندر اندر حکومت کو چاہیئے کہ وہ تمام بچوں کے لئے جب تک کہ وہ چودہ سال کی عمر پوری نہ کرلیں مفت اور لازمی تعلیم فراہم کرنے کی ہر ممکن کوشش کرے"

دستور میں کچھ اور دفعات اور سہولتیں ہیں جو تعلیم کے فروغ پر بالواسطہ اثرانداز ہوتی ہیں مثال کے طور پر یہ قانون کی نظر میں تمام شہریوں کی مساوات کی ضمانت دیتا ہے (آرٹیکل ۱۴) مذہب، نسل، ذات، جنس یا جائے پیدائش کی بنیاد پر امتیاز برتنے کو ممنوع قرار دیتا ہے۔۔۔ (آرٹیکل ۱۵) سرکاری نوکریوں میں سب کے لیے یکساں موقعوں کی ضمانت لیتا ہے (آرٹیکل ۱۶) اور فیکٹریوں، کانوں اور دوسرے دشوار کاموں میں ۱۴ سال سے کم عمر کے بچوں کو نوکر رکھنے کی ممانعت کرتا ہے (آرٹیکل ۲۴)

۳- آزادی کے بعد کے زمانے کی خاص تعلیمی ترقیاں :- آزادی کے شروع کے چار سال غیر متوقع مصائب اور زبردست دشواریوں کے رہے ان میں سے سب سے اہم پاکستان سے پناہ گزینوں کی آمد اور ان کے پھر سے بسانے کا فوری اور بے پناہ کام تھا کچھ اور اہم مسائل جن کو اولیت دینے کی ضرورت پڑی یہ تھے۔ حکومت ہند کے ۱۹۳۵ء کے فرسودہ ایکٹ کو بدلنے کے لیے دستور کی تدوین، انتظامیہ کی از سرِ نو تنظیم جو انگریزوں کے اچانک چلے جانے کی وجہ سے خالی پڑی ہوئی تھی۔ شاہی ریاستوں کو ختم کرنا اور انتظامی لحاظ سے بہتر اکائیاں بنانا۔ ان سب مسائل کی وجہ سے ۴۷-۱۹۴۶ء اور ۵۱-۱۹۵۰ء کے درمیانی زمانے میں تعلیم کے فروغ کی طرف کافی توجہ نہیں دی جاسکی۔ بہرحال سارجنٹ پلان کی بنیاد پر ریاستوں نے توسیع و ترقی کی کچھ اجمالی اسکیمیں اپنائیں اور مرکز میں ہونے والے خاص کاموں میں وزارت تعلیم و سائنیسی تحقیق کا قیام ۱۹۴۸ء میں ڈاکٹر رادھا کرشنن کی صدارت میں ایک یونی ورسٹی ایجوکیشن کمیشن کا تقرر اور اگلے سال اس کمیشن کی رپورٹ کی اشاعت تھی۔ ۱۹۵۱ء/۱۹۵۲ء میں ہندوستان نے منصوبہ بند ترقی کی پالیسی کو اختیار کیا اور پہلے پنج سالہ منصوبے (۵۵-۱۹۵۱ء) میں تعلیمی ترقیوں کے لیے ۱۶۹ کروڑ روپے رکھے گئے اس منصوبے کی خاص کامیابیاں تھیں (۱) ابتدائی تعلیم میں زبردست توسیع (۲) ۱۹۵۲ء میں ڈاکٹر لکشمی سوامی مدلیار کی صدارت میں سکنڈری ایجوکیشن کمیشن کی رپورٹ کی اشاعت (۳) ۱۹۵۳ء میں ایک یونی ورسٹی گرانٹس کمیشن کا قیام اور ۱۹۵۶ء میں یونی ورسٹی گرانٹس کمیشن

ایکٹ کی منظوری اور (۴) بیسک اور سوشل ایجوکیشن کی ترقی۔ اس کے بعد دوسرا پنج سالہ منصوبہ (۶۰-۱۹۵۶ء) آیا جس میں تعلیمی کاموں کے لیے ۲۷۵ کروڑ روپے تجویز کیے گئے اس منصوبے کی خاص خاص کامیابیاں یہ تھیں (۱) پہلے منصوبے میں شروع کی گئی اسکیموں کو جاری رکھنا اور ان میں مزید توسیع کرنا (۲) ثانوی تعلیم کی از سرِ نو تنظیم اور آل انڈیا کاؤنسل آف سکنڈری ایجوکیشن اور ڈائرکیٹریٹ آف ایکسٹنشن پروگرام آف سکنڈری ایجوکیشن کا قیام اور (۳) ٹکنیکل ایجوکیشن میں زبردست ترقی۔ دوسرے منصوبے کے بعد تیسرے منصوبے (۶۵-۱۹۶۱ء) کا دور شروع ہوا۔ اس منصوبے نے ابتدائی اور ٹکنیکل تعلیم پر بہت زور دیا ہے اور دوسرے منصوبے میں شروع کی گئی اسکیموں کو جاری رکھنے کے ساتھ ساتھ ان میں توسیع بھی تجویز کی ہے۔ اس منصوبے میں تعلیم کے نام سے ۴۱۸ کروڑ روپے اور ٹکنیکل ایجوکیشن کے نام سے ۱۴۲ کروڑ روپے رکھے گئے ہیں مگر ان پندرہ برس کی منصوبہ بند ترقیوں نے بھی بعض ان رکاوٹوں اور دشواریوں کو ظاہر کیا ہے جن کی موجودگی میں تعلیمی ترقی کا کام کرنا پڑا تھا۔ (۱) دوسری مزدوتوں کے مطالبات کی وجہ سے تعلیمی ترقی کے لیے فراہم وسائل کا ناکافی ہونا (منصوبہ بند ترقیاتی اسکیموں کے کل مصارف میں تعلیم کو اب تک غالباً صرف سات فی صدی رقم دی گئی ہے) (۲) آبادی میں غیر متوقع، مسلسل اور زبردست اضافہ اور (۳) قیمتوں میں اضافہ جو تعلیمی ترقی کے بہت سے فائدوں کو کم کر دیتا ہے۔ اس لیے بحیثیت مجموعی یہ کہا جا سکتا ہے کہ حصولِ آزادی سے جو تمنائیں اور زبردست توقعات پیدا ہو گئی تھیں ملک کی مجموعی تعلیمی ترقی ان کا ساتھ نہیں دے سکی ہے۔ مثلاً دستور کو یہ توقع تھی کہ چودہ سال تک کے تمام بچوں کے لیے ۱۹۶۰ء تک لازمی اور مفت تعلیم کا انتظام ہو سکے گا مگر اس نشانے تک پہنچنا ممکن نہیں ہو سکا، اسی طرح ۱۹۵۰ء میں کھیر کمیٹی نے یہ تجویز کیا کہ سارجنٹ پلان کے تجویز کردہ چالیس سالہ پروگرام (۸۴-۱۹۴۵ء) کو صرف سولہ برسوں (۶۰-۱۹۴۵ء) میں نافذ کر دیا جائے لیکن یہ بھی ممکن نہیں ہوا۔ ان پابندیوں کے باوجود اور حوصلوں اور کامیابیوں کے درمیان زبردست خلیج ہوتے ہوئے بھی یہ کہا جا سکتا ہے کہ ۱۹۴۷ء اور ۱۹۶۶ء کے درمیان کے بیس برسوں کا زمانہ تعلیم کی ہر سمت اور ہر شاخ میں بے نظیر توسیع کا زمانہ رہا ہے اور آزادی کے بعد کے زمانے کی سب سے بڑی کامیابی کا بھی۔ مگر پروگرام کی سب سے بڑی کمزوری یعنی تعلیم کے معیار کو بہتر کرنے کے لیے کافی اقدامات نہ کیے جانے کی ذمہ داری بھی اسی کامیابی کے سر ہے۔ قومی ولولوں اور تمناؤں کا ساتھ دینے میں اس کی ناکامی پر نظر پڑتی ہے تو اس

عظیم توسیع کی چمک دمک کافی مدھم ہوجاتی ہے۔ اس لحاظ سے آزادی کے بعد کا زمانہ تعلیمی ترقی کی ایک ایسی تصویر پیش کرتا ہے جس میں نور او رظلمت بھی ہے اور سود اور زیاں بھی۔

۴۔ یونی ورسٹی ایجوکیشن : کامیابیوں اور ناکامیوں کا یہ انوکھا سنگم سب سے زیادہ واضح طور پر غالباً یونی ورسٹی ایجوکیشن میں دیکھا جاسکتا ہے۔

(الف) یونیورسٹی ایجوکیشن کمیشن : (۱۹۴۸-۴۹ء) آزادی کے بعد حکومت ہند کے پہلے فیصلوں میں ایک فیصلہ ڈاکٹر رادھا کرشنن کی صدارت میں ایک یونی ورسٹی ایجوکیشن کمیشن قائم کرنے کا تھا (۱۹۴۸ء) یہ فیصلہ اس احساس کی بنا پر کیا گیا تھا کہ یونی ورسٹی ایجوکیشن کی از سر نو تشکیل قومی ثقافتی حیات نو کے لیے بھی ضروری تھی اور ملک کے سماجی اور اقتصادی نشو و نما کے واسطے بھی۔ ضروری سائنٹفک ٹکنیکل اور دوسرے کام کرنے والوں کی فراہمی کے لیے بھی یونی ورسٹی ایجوکیشن کی ترقی ناگزیر تھی، اس کمیشن کی رپورٹ جو ۱۹۴۹ء میں پیش کی گئی تھی بڑی اہمیت کی حامل دستاویز تھی اور اس نے حصول آزادی کے بعد ہندوستان میں یونی ورسٹی ایجوکیشن کے فروغ کی رہنمائی کی ہے۔ اس کی خاص خاص سفارشیں مندرجہ ذیل تھیں :

(۱) اسکول کورس کی کل مدت میں موجودہ انٹرمیجٹ کلاسز شامل ہونی چاہیئے اور یہ مدت بارہ سال ہونی چاہیئے۔ یونی ورسٹی کورس کو میٹریکولیشن کے بعد نہیں بلکہ انٹرمیجٹ کے بعد شروع ہونا چاہیے اور اس کی مدت تین سال ہونی چاہیئے۔ یہ بات دیکھی جاسکتی ہے کہ یہ سفارش بالکل ویسی ہی تھی جیسی ۱۹۱۷-۱۹ء میں کلکتہ یونی ورسٹی کمیشن نے کی تھی۔

(۲) کمیشن نے اسکول اور کالج کی منزل میں جنرل ایجوکیشن کے فوراً شروع کیے جانے پر بہت زور دیا ہے تاکہ انٹرمیجٹ اور ڈگری پروگراموں میں اس وقت خصوصی مطالعے کا جو رواج انتہائی خام ہوگیا ہے اسے ختم کیا جاسکے۔" اس نے اس سلسلے میں نصاب اور مطالعے کے مواد کی تیاری کی بھی سفارش کی اور تجویز کیا کہ " ہر میدان میں طالب علم کی عام دلچسپیوں اور اس کی شخصیت کی تعمیر، اس کی تربیت ایک شہری کی حیثیت سے اور اس کے پیشہ ورانہ مفادات کو ذہن میں رکھتے ہوئے عام اور خاص تعلیم کے رشتے کو تمام تفصیلات

کے ساتھ مرتب کرنا چاہیئے۔"

۳۔ کمیشن نے علم کی حدوں کو وسعت دینے میں یونیورسٹیوں کے رول پر بہت زور دیا، خاص طور پر خالص اور بنیادی تحقیق پر۔ اطلاقی، صنعتی، انتظامی اور غیر غیر یونی ورسٹی سائنٹفک تنظیموں پر چھوڑا۔ صرف تحقیق ہی کو یونی ورسٹیوں کا ایک ضروری سماجی کام نہیں سمجھا گیا بلکہ اور فکر اور تخلیق ترغیب دینے والی تدریس کو یونی ورسٹیوں کے لیے پہلی شرط قرار دیا گیا۔ کمیشن نے اس طرف بھی اشارہ کیا کہ اس وقت پوسٹ گریجویٹ کی پڑھائی اور تحقیق کی تنظیم میں مقدار اور معیار دونوں اعتبار سے بہت سی کمیاں ہیں۔ اس لیے اس نے ایم۔اے۔ایم ایس۔سی اور ریسرچ ڈگری کے لیے طالب علموں کے انتخاب، ٹریننگ کی مدت اور معیاروں میں ایک خاص یکسانیت برتنے کی سفارش کی۔ سائنٹفک کام کرنے والوں کی شدید ضرورت کو محسوس کرتے ہوئے اور یہ دیکھتے ہوئے کہ ہماری یونیورسٹیوں کی ترقی ابھی ناکافی ہے کمیشن نے یونیورسٹیوں کے وسائل کی حفاظت اور ان میں اضافہ کرنے کی خاطر معلوں کے لیے زیادہ سرمایہ اور ان کے چلانے کے لیے زیادہ امداد دینے، یونی ورسٹیوں میں زیادہ اعلیٰ آسامیاں قائم کرنے، سائنس ٹیچرز کو کافی تنخواہیں اور ریسرچ کی زیادہ سہولتیں دیے جانے کی سفارش کی۔ اس نے پوسٹ گریجویٹ مطالعے اور ریسرچ کے لیے کچھ نئی شاخیں بھی تجویز کیں جیسے بحری حیاتیات، فنونِ لطیفہ، آثارِ قدیمہ سوشل سائنسز اور عالمی معاملات۔

۴۔ کمیشن نے پیشہ ورانہ تعلیم میں یونی ورسٹیوں کے رول پر بڑی تفصیلی توجہ دی۔ اور زراعت، تجارت، تعلیم، انجینئرنگ اور ٹکنالوجی، قانون، طب اور بعض نئے پیشہ ورانہ مضامین جیسے بزنس ایڈمنسٹریشن پبلک ایڈمنسٹریشن اور صنعتی تعلقات کا بڑی تفصیل سے ذکر کیا۔ اور یہ بھی کہا کہ ان تمام میدانوں میں عملی کاموں سے قریبی رابطہ ہونا چاہیئے۔ اساسی سائنس اور آرٹس کے مضامین کے ابتدائی اصولوں کی وسیع تعلیم ہونی چاہیئے۔ ہر پیشہ ورانہ مطالعے میں ملک کی نئی ضرورتوں اور

دوسرے ملکوں کی جدید ترین ترقیوں کو ذہن میں رکھتے ہوئے نئی نئی شاخیں نکالی جانی چاہئیں اور معقول معاوضوں اور دوسری ترغیبوں کے ذریعے اعلیٰ صلاحیتوں اور ضروری تجربہ رکھنے والے استاد فراہم کیے جانے چاہئیں۔

۵۔ ان نئی ذمہ داریوں کو پورا کرنے کے لیے کمیشن نے محسوس کیا کہ تمام یونی ورسٹیاں خود مختار اور روشن خیال رائے عامہ کا اثر لینے والی ہونی چاہئیں، کمیشن نے یہ بھی سفارش کی کہ

(i) یونی ورسٹی ایجوکیشن، حکومت کے مشترکہ کاموں کی فہرست میں رکھی جانی چاہیئے۔

(ii) مرکزی حکومت کو مالیات، مخصوص مضامین کی سہولتوں کو مربوط کرنے، قومی پالیسیوں کے اختیار کرنے، انتظامی کارکردگی کے کم سے کم معیار کو طے کرنے، ریسرچ کے قومی معلو ں اور یونی ورسٹیوں کے درمیان تعلق قائم کرنے کی ذمہ داری قبول کرنی چاہیئے۔

(iii) یونی ورسٹیوں کو امداد دینے کے لئے ایک مرکزی گرانٹس کمیشن قائم کیا جانا چاہیئے۔

(iv) صرف الحاقی قسم کی کوئی یونی ورسٹی نہیں ہونی چاہیئے۔

(v) گورنمنٹ کالجوں کو آہستہ آہستہ یونی ورسٹیوں کے الحاقی کالج بنا دینا چاہیئے۔

۶۔ کمیشن نے یہ بھی سفارش کی کہ استادوں کی تنخواہیں دوسری مرکزی اور صوبائی سروسوں سے اتنی کم نہیں ہونی چاہئیں کہ اچھے علمی قسم کے افراد معلمی کے مقابلے میں اُن کو ترجیح دیں۔ استادوں کے تین گریڈز کی سفارش کی گئی۔ پروفیسر، ریڈر اور لکچرر اور یہ بھی تجویز کیا گیا کہ سینئر اور جونیر آسامیوں کے درمیان ایک اور دو کا تناسب رکھا جائے تاکہ ترقی کے امکانات باقی رہیں۔

۷۔ کمیشن نے طریقہ امتحانات میں بھی اصلاح کی سفارش کی کہ طالب علموں کے سال بھر کے کام کو بھی اہمیت دی جائے اور معروضی جانچ کے طریقے کو اختیار کرنے

کی تجویز رکھی۔ طالب علموں کی فلاح و بہبود کے موقعوں کو مساوی کرنے کے لیے وظیفے اور مالی امداد، کتب خانوں، دار المطالعوں، نیشنل کیڈٹ کور، جسمانی تربیت اور سماجی کام اور یونی ورسٹیوں میں معقول طبی سہولتوں کی فراہمی کی اہمیت پر زور دیا۔ آسائش مہیا کرنے میں اسٹوڈنٹ یونینوں جیسی تنظیموں کے اہم حصے اور طالب علموں کے لیے یونی ورسٹی تعلیم کے علاوہ بھرپور زندگی کے زیادہ سے زیادہ مواقع فراہم کرنے کی ضرورت کو کمیشن نے تسلیم کیا کہ یہ قیادت کی صلاحتیں پیدا کرنے اور کردار کی تعمیر میں بہت معاون ہوں گی۔

۸۔ کمیشن نے مذہبی تعلیم کے مسئلے پر بحث کی، اس بات کو محسوس کرتے ہوئے کہ سیکولر ریاست ہونے کے باوجود مذہبی تعلیم کا ایک نمایاں مقام ہے۔ اس نے صبح کے وقت ایک خاموش عبادت کی سفارش کی، یونی ورسٹی کے پہلے سال میں بڑے بڑے مذہبی رہنماؤں کی زندگیوں کے حالات کی تدریس اور دوسرے سال دنیا کے مذہبی صحیفوں میں سے (آفاقی نوعیت کے اقتباسات) پڑھائے اور تیسرے سال فلسفۂ مذہب کے مرکزی مسائل کی تعلیم کی تجویز رکھی۔ کمیشن نے تعلیم میں مذہب کو انسانیت کے مشترک ورثے کے ایک حصے کی حیثیت سے ایک اہم جگہ دی۔

۹۔ ذریعۂ تعلیم کے موضوع پر کمیشن نے اعتراف کیا کہ چاہے جس نام سے پکارا جائے وفاقی زبان کی بنیاد مغربی ہندی کے ذریعے حاصل ہوگی، اس بات پر زور دیتے ہوئے کہ ہندوستان کی تعلیمی اور ذہنی زندگی میں انگریزی کو ایک اہم مقام حاصل رہے گا کمیشن نے سفارش کی کہ :۔

(i) وفاقی زبان کی تشکیل مختلف ذریعوں سے آئے ہوئے الفاظ کو اپنا کر اور ان الفاظ کو جو دوسرے ذریعوں سے ہندوستانی زبانوں میں آچکے ہیں بدستور رکھ کر اور اس طرح محدودیت کے خطرے کو ٹال کر ہی ہوگی۔

(ii) بین الاقوامی ٹکنیکل اور سائنٹفک اصطلاحات اختیار کرلی جائیں اور مستعار الفاظ کو اچھی طرح سمویا اور کھپایا جائے ان کے تلفظ کو ہندوستانی زبان کے

صوتیاتی نظام کے مطابق بنایا جائے اور ان کا املا ہندوستانی رسم خط کی صوتی علامات کے مطابق طے کیا جائے۔

(iii) اعلیٰ تعلیم میں ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کو جتنی جلدی ممکن ہو سکے کسی ہندوستانی زبان سے بدل دیا جائے۔

(iv) ہائر سکنڈری اور یونیورسٹی کی منزل میں طالب علموں کو تین زبانوں سے واقف کرانا چاہیئے۔ علاقائی زبان، وفاقی زبان اور انگریزی (تاکہ انگریزی کی کتاب پڑھنے کی لیاقت پیدا ہو جائے) اور

(v) ہائی اسکولوں اور یونی ورسٹیوں میں انگریزی پڑھائی جانی چاہیئے تاکہ ہم روز افزوں علم کے جدید ترین رجحانات سے واقف رہیں۔

۱۰۔ صنعت زراعت اور سماجی زندگی کے دوسرے شعبوں میں دیہی تعمیر نو کے تقاضوں کو پورا کرنے کے لیے کمیشن نے دیہی یونی ورسٹیاں قائم کرنے کی تجویز رکھی اور ان یونیورسٹیوں کے لیے ایسے دیہی کالجوں کا ایک سلسلہ قائم کرنے کی سفارش کی جو پہلی ڈگری تک کا کام کرائیں۔

اس پروگرام کو نافذ کرنے کے لیے کمیشن نے مزید سرمائے کو قطعی ضروری اور ناگزیر سمجھا اس نے اس سلسلے میں حکومت کی ذمہ داری پر زور دیا اور نجی سخاوت و دریا دلی کی ہمت افزائی کرنے کے لیے انکم ٹیکس کے ضابطوں میں ترمیمیں تجویز کیں۔

(ب) **اعلیٰ تعلیم کا فروغ**:- ۱۹۴۷ء کے بعد سے ہندوستان میں اعلیٰ تعلیم میں غیر معمولی ترقی ہوئی ہے۔ حصول آزادی کے وقت ہندوستان میں ۱۹ یونی ورسٹیاں تھیں دوسرے پنج سالہ منصوبے کے اختتام پر ان کی تعداد بڑھ کر ۴۶ ہو گئی تھی اور اندازہ لگایا گیا ہے کہ تیسرے منصوبے کے ختم ہونے تک یہ ۶۱ ہو جائیں گی۔ ۴۷-۱۹۴۶ء میں ۲۹۷ آرٹس اور سائنس کالج، ۱۹۹ انٹرمیجٹ کالج اور پیشہ ورانہ اور ٹکنیکل تعلیم کے ۱۴۰ کالج تھے۔ ۱۹۶۱ء میں یونی ورسٹیوں کے ۲۶۴ شعبے ۲۲۸ کانسٹی ٹیوشنٹ کالج، ۱۳۱۶ ملحق کالج اور ۸۳ تسلیم شدہ تحقیقی ادارے تھے ان کے علاوہ ۱۵ اسکنڈری یا انٹرمیجٹ ایجوکیشن بورڈ تھے (۴۶-۱۹۴۶ء میں ان کی تعداد صرف ۵ تھی) جن سے ملحق ۹۸۸ انٹرمیجٹ کالج تھے۔ اعلیٰ تعلیم کے ۵۸۱ ایسے دوسرے ادارے بھی تھے جو کسی یونی ورسٹی

سے ملتی نہیں تھے۔ اعلیٰ تعلیم کے اداروں میں داخلوں کی تعداد میں بھی بے مثال اضافہ ہوا تھا۔ مندرجہ ذیل گوشوارے سے تفصیلات کا پتہ چلتا ہے۔

سال	اعلیٰ تعلیم کا فروغ		لاکھوں میں	
	آرٹس اور سائنس کالجوں میں داخلے	پیشہ ورانہ ٹکنیکل تعلیم کے کالجوں میں داخلے	مخصوص تعلیم کے کالجوں میں داخلے	داخلوں کی کُل تعداد
۱۹۴۶-۴۷ء				
مرد	۱٫۹۲	۰٫۴۱	—	۲٫۳۳
عورتیں	۰٫۲۰	۰٫۰۳	—	۰٫۲۳
میزان	۲٫۱۲	۰٫۴۴	—	۲٫۵۶
۱۹۴۹-۵۰ء				
مرد	۲٫۷۸	٫۴۳	۰٫۰۵	۳٫۲۶
عورتیں	٫۳۸	٫۴۰	٫۰۱	۰٫۴۳
میزان	۳٫۱۶	٫۸۳	۰٫۰۶	۳٫۶۹
۱۹۵۹-۶۰ء				
مرد	۶٫۰۹	۱٫۸۶	۰٫۱۵	۸٫۱۰
عورتیں	۱٫۲۵	۰٫۱۶	۰٫۰۶	۱٫۴۷
میزان	۷٫۳۴	۲٫۰۲	۰٫۲۱	۹٫۵۷
۱۹۶۰-۶۱ء				
مرد	۶٫۲۷	۱٫۶۷	۰٫۱۵	۸٫۰۹
عورتیں	۱٫۴۰	٫۲۷	۰٫۱۰	۱٫۷۷
میزان	۷٫۶۷	۱٫۹۴	۰٫۲۵	۹٫۸۶
۱۹۶۵-۶۶ء تخمینے				
مرد	۹٫۷۰	۳٫۷۰	۰٫۳۰	۱۳٫۷۰
عورتیں	۲٫۵۰	۰٫۵۰	۰٫۱۰	۳٫۱۰
میزان	۱۲٫۲۰	۴٫۲۰	۰٫۴۰	۱۶٫۸۰

اتنی زبردست توسیع کے بعد بھی ہندوستان کو بے حد تعلیم یافتہ ملک نہیں کہا جا سکتا۔ اور آبادی کے فی ہزار افراد میں گریجویٹس کی تعداد انگلستان، امریکہ، جاپان یا روس جیسے ترقی یافتہ ممالک کے مقابلے میں اب بھی بہت کم ہے۔ اس لیے اگر ہندوستان کو مغرب کے دوسرے ملکوں کی صف میں کھڑا ہونا ہے تو اعلیٰ تعلیم میں ابھی مزید توسیع کی ضرورت ہے۔ اس نقطۂ نظر سے دیکھیے تو اس توسیع کو بھی یقیناً خوش آمدید کہنا چاہیے۔
پیشہ ورانہ اور ٹکنیکل تعلیم کی توسیع بھی بڑی خوش آئند ہے جیسا کہ مندرجہ ذیل اعداد و شمار ظاہر کرتے ہیں۔ زراعتی تعلیم میڈیکل ایجوکیشن اور ٹکنیکل ایجوکیشن میں بھی زبردست توسیع ہوئی ہے۔

	۵۰-۱۹۴۹ء		۶۱-۱۹۶۰ء	
	کالج	داخلے	کالج	داخلے
زراعت	۱۵	۳۰۸۲	۳۶	۱۰۷۰۴
طب	۳۵	۱۱۷۷۲	۱۳۳	۳۹۷۹۴
انجنیرنگ	۲۳	۹۴۱۱	۶۶	۳۷۴۶۹
ٹکنالوجی	۵	۱۵۴۱	۱۲	۱۹۵۹

کھڑگ پور، کان پور، بمبئی اور مدراس کے چار علاقائی ٹکنالوجیکل اداروں کا ذکر خاص طور پر کیا جانا چاہیئے جن میں سے ہر ایک ۱۵۰۰ گریجوٹوں اور ۵۰۰ پوسٹ گریجوٹوں کو تعلیم دے گا۔ درحقیقت یہ بھی کہا جا سکتا ہے کہ زراعت، طب اور ٹکنیکی تعلیم کا یہ فروغ حصول آزادی کے بعد کے زمانے کے بہترین کارناموں میں سے ایک ہے لیکن بہرحال ۱۹۴۷ کے بعد سے ہونے والی اس توسیع کے تین پہلو ایسے ہیں جو تشویش اور پریشانی کا باعث بنے ہوئے ہیں۔ پہلا آرٹس اور کامرس کالجوں کی تعداد میں بے اعتدال اضافہ ہے۔ دوسرا دستیاب وسائل کے مقابلے میں توسیع زیادہ ہونے کی وجہ سے کم معیار کے متعدد کالجوں کا قیام اور تیسرا تشویشناک پہلو یونی ورسٹیوں میں ایسے طالب علموں کی خاص بڑی تعداد کا داخلہ ہے جو نہ تو صحیح ذہنی صلاحیت رکھتے ہیں نہ

اس قابل ان کی تیاری ہوتی ہے اور نہ ہی اس تعلیم کے لیے ان میں کوئی خاص لگاؤ ہے یہی وہ کمیاں ہیں جو ہمارے اعلیٰ تعلیم کے نظام تعلیم کے ان عیوب کو بڑھا دیتی ہیں جیسے یونی ورسٹی کے امتحان میں ناکام ہونے والوں کی بڑی تعداد۔ گھٹیا معیار کا چلنا جو پہلے ہی سے کم ہے اور طالب علموں کے اندر نظم و ضبط کی کمی۔

(ج) یونی ورسٹی گرانٹس کمیشن :۔ رادھا کرشنن کمیشن کی سفارشات کے مطابق ۱۹۵۳ء میں ایگزیکیٹو احکامات کے تحت ایک یونی ورسٹی گرانٹس کمیشن قائم کیا گیا اور یونی ورسٹی گرانٹس کمیشن ایکٹ کی منظوری کے بعد ۱۹۵۶ء میں اس ادارے کو ایک قانونی حیثیت دی گئی۔ جس کے پہلے چیئرمین ڈاکٹر سی۔ ڈی دیش مکھ تھے۔ یہ ۹ اراکین پر مشتمل ہے ان اراکین میں زیادہ سے زیادہ تین یونیورسٹیوں کے وائس چانسلر اور دو مرکزی سرکار کے افسر ہو سکتے ہیں۔ باقی اراکین کا انتخاب ممتاز ماہرین تعلیم میں سے ہوگا کمیشن کا سب سے اہم کام معیاروں کو مربوط کرنا اور انھیں قائم رکھنا ہے۔ اس مقصد کے لیے اسے ضروری آئینی اختیارات دیے گئے ہیں۔ اس سے بھی زیادہ اہم بات یہ ہے کہ مرکزی حکومت اسے فنڈ دیتی ہے[1] جسے یہ کمیشن یونی ورسٹیوں کو ان کے ترقیاتی پروگراموں کے لیے دیتا ہے کمیشن کی صوابدید پر جو سرمایہ ہے وہ بہت زیادہ تو نہیں ہے مگر پھر بھی اس نے اپنی زندگی کی اتنی کم مدت میں قابل ستائش نتائج حاصل کیے ہیں۔ اس نے پوسٹ گریجویٹ تحقیق اور تدریس کی ترقی میں مدد دی ہے استادوں کی تنخواہوں کی شرح کو بہتر کیا ہے تدریس کی بہتر سہولتیں فراہم کی ہیں اچھے کتب خانے اور معمل (لیبوریٹریز) قائم کیے ہیں اعلیٰ تعلیم کے بہت سے مسائل جیسے طالب علموں کی بے راہ روی، انگریزی کی تدریس اور ذریعہ تعلیم پر غور و خوض کیا ہے ان سب سے اہم بات یہ ہے کہ اس کمیشن نے ملک میں اعلیٰ تعلیم کی اہمیت کا احساس پیدا کیا، اور اس کی بعض اہم اور فوری ضرورتوں کی طرف توجہ مبذول کرانے میں بحیثیت مجموعی کامیابی حاصل کی ہے۔

(د) تحقیق :۔ آزادی کے بعد کی ایک اور نمایاں کامیابی ریسرچ (اور خصوصاً سائنٹفک اور ٹکنالوجیکل ریسرچ کی ترقی ہے۔ حکومت کا سائنٹفک پالیسی کا جو ریزولیوشن مارچ ۱۹۵۸ء میں شائع ہوا تھا وہ قومی سائنٹفک پالیسی کے مندرجہ ذیل مقاصد بیان کرتا ہے :۔

(۱) تمام مناسب ذریعوں سے سائنس کی تعلیم اور جملہ سائنٹفک ریسرچ یعنی۔ خالص، اطلاقی،

---

[1] دوسرے پنچسالہ منصوبے میں یہ رقم ۲۴ کروڑ تھی۔ اور تیسرے میں یہ بڑھ کر ۳۷ کروڑ روپے ہو جائے گی۔

اور تعلیمی ریسرچ کا ذوق پیدا کرنا اسے فروغ دینا اور قائم رکھنا۔
(ii) ملک کے اندر ہی سے اعلیٰ قابلیت کے ریسرچ کرنے والے سائنسدانوں کی فراہمی کا انتظام کرنا اور ان کے کام کو قومی توانائی کا ایک اہم حصہ سمجھنا۔
(iii) سائنس، تعلیم، زراعت، صنعت اور دفاع کی ملکی ضروریات کو معقول پیمانے پر پورا کرنے کے لیے سائنٹفک اور تکنیکل عملے کے تربیتی پروگراموں کو امکانی تیز رفتاری کے ساتھ شروع کرانا اور ان کو فروغ دینا۔
(iv) اس بات کو یقینی بنانا کہ عورتوں اور مردوں کی تخلیقی صلاحیتوں کی ہمت افزائی ہوتی رہے اور سائنٹفک کاموں میں ان کے اظہار کا انھیں پورا موقع ملتا رہے۔
(v) آزاد تعلیمی ماحول میں علم کے حصول اور اس کی اشاعت اور عام طور پر علم کی دریافت کی انفرادی کوششوں کی ہمت افزائی کرنا۔
(vi) سائنٹفک معلومات کے حصول اور اطلاق سے حاصل ہونے والے تمام فائدوں کو ملک کے عوام کے لیے یقینی بنانا؛

اس پالیسی کے مطابق تمام سمتوں میں تحقیق کو ترقی دینے کی کوشش ہو رہی ہے کاؤنسل آف سائنٹفک اینڈ انڈسٹریل ریسرچ میں اب اچھی خاصی توسیع ہو چکی ہے۔ یہ کاؤنسل ۲۳ قومی لیباریٹریز چلا رہی ہے جو مختلف میدانوں میں ریسرچ کے کام کر رہی ہیں۔ اس کے علاوہ یہ یونی ورسٹیوں کو سائنٹفک اور انڈسٹریل ریسرچ کے لیے گرانٹ ان ایڈ بھی دیتی ہے، انڈین کاؤنسل آف ایگری کلچرل ریسرچ انڈین کاؤنسل آف میڈیکل ریسرچ اور ڈیپارٹمنٹ آف ایٹامک انرجی، سائنٹفک اور انڈسٹریل تحقیق میں مصروف دوسری اہم تنظیمیں ہیں۔ ابھی حال ہی میں تعلیم میں ریسرچ کے فروغ کے لیے ایک نیشنل کاؤنسل آف ایجوکیشنل ریسرچ اینڈ ٹریننگ قائم کی گئی ہے۔ تخمینہ لگایا گیا ہے کہ دوسرے اور تیسرے پنجسالہ منصوبوں میں سائنٹفک اور ٹکنالوجیکل ریسرچ میں بالترتیب ۲۰ کروڑ اور ۱۳۰ کروڑ روپے لگائے جائیں گے۔

(۵) سہ سالہ ڈگری کورس:۔ ایک اور اہم پروگرام جس کا نفاذ اب کیا جا رہا ہے تین سالہ ڈگری کورس کا پروگرام ہے۔ چند یونی ورسٹیوں کو چھوڑ کر (اور توقع ہے کہ یہ بھی مستقبل قریب میں ساتھ ہو جائیں گی) ہندوستان کی ساری یونی ورسٹیوں نے سہ سالہ ڈگری کورس شروع کر دیا ہے اس پروگرام کو بھی یونی ورسٹی گرانٹس کمیشن سے امداد ملی ہے۔ بہرحال اس بات کی طرف اشارہ کیا

جا سکتا ہے کہ رادھا کرشنن کمیشن کی اصل سفارش بارہ سال کی اسکول کی تعلیم کے اوپر تین سال ڈگری کورس کی تعلیم تھی۔ اس وقت تعلیم کی کل مدت سکنڈری ایجوکیشن کمیشن (اس کا ذکر اگلے سیکشن میں آئے گا) کی سفارش کے مطابق گھٹا کر گیارہ برس کی جا رہی ہے اور تین سالہ ڈگری کورس اس کے اوپر ہے یہ صورت حال تجویز کی دوسری خوبیوں کو خاصا کم کر دیتی ہے۔

(و) اعلیٰ دیہی تعلیم :۔ رادھا کرشنن کمیشن نے دیہی یونی ورسٹیوں کے قیام کی تجویز کی تھی، اسی تجویز کے مزید جائزے کے لیے حکومت ہند نے ڈاکٹر کے ایل شریمالی کی صدارت میں ایک کمیٹی مقرر کی۔ کمیٹی نے بہت صحیح طور پر "یونی ورسٹی" کی اصطلاح کے استعمال سے پرہیز کیا اور رورل انسٹی ٹیوٹ قائم کیے جانے کی سفارش کی (ان میں سے بعد کو کچھ مکمل یونی ورسٹیوں کی شکل اختیار کر سکتے ہیں) ان انسٹی ٹیوشن کا مقصد دیہی علاقوں میں اعلیٰ تعلیم کی سہولتیں فراہم کرنا اور تحقیق، توسیع اور تربیت کا ایک ایسا مکمل پروگرام بنانا تھا جو ایک طرف تو اپنے چاروں طرف پھیلے ہوئے دیہی علاقوں کی ترقی میں مدد ہو اور دوسری طرف ایسے افراد کی تربیت میں مدد کرے جس کی ضرورت عام دیہی زندگی کی تعمیر نو لیں ہوگی۔

شریمالی کمیٹی کی رپورٹ کے مطابق پہلے اور دوسرے منصوبے میں ملک کے مختلف حصوں میں گیارہ رورل انسٹی ٹیوٹ قائم کیے گئے اور تیسرے منصوبے میں ہر ریاست میں ایک رورل انسٹی ٹیوٹ ہو جائے گا، تجربہ نیا ہے مگر اپنے وجود کی اتنی کم مدت میں بھی اس نے مستقبل میں ترقی کے اچھے امکانات دکھائے ہیں۔ اس وقت رورل انسٹی ٹیوٹ ان طالب علموں کو داخل کرتے ہیں جنھوں نے ہائر سکنڈری پاس کر لیا ہے۔ یہ ایک سہ سالہ ڈپلوما رورل سروسز میں اور ایک سہ سالہ ڈپلوما رورل انجینیرنگ میں، ایک دو سالہ کورس ایگریکلچر میں اور ایک سال کا ایک کورس سینٹری انسپکٹروں کے لیے دیتے ہیں، یہ انسٹی ٹیوٹ قرب و جوار کے گاؤں میں توسیع کا کام اور کلاس کے اندر تعلیم اور کھیت پر عملی کام کے تجربے کا ایک مربوط پروگرام شروع کر رہے ہیں حال ہی میں تحقیق سرگرمیاں بھی شروع کی گئی ہیں۔

(ز) دیگر امور :۔ دوسرے پہلوؤں سے آزادی کے بعد کے زمانے میں ہونے والی ترقیاں یا تو معمولی ہیں یا رک رک کر ہونے والی ہیں، جنرل ایجوکیشن کے کورس جن کی سفارش رادھا کرشنن کمیشن نے کی تھی محض چند یونی ورسٹیوں میں شروع ہوتے ہیں اور ابھی تک وہ نہ تو

مستحکم ہوئے ہیں اور نہ ہی مقبول۔ اسی طرح یونی ورسٹی کی منزل پر ذریعۂ تعلیم تبدیل کرنے کے خیال نے بھی کوئی اثرانگیز ترقی نہیں کی ہے۔ ایک بہت بڑا حلقہ ہے جو شدت سے یہ چاہتا ہے کہ یونی ورسٹیوں میں ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی ابھی طویل مدت تک کے لیے باقی رہے۔ دوسری رائے یہ ہے کہ یہ تبدیلی بتدریج ہونی چاہئے اور اس کا انحصار علاقائی زبانوں میں سائنٹفک اصطلاحات کی تشکیل اور درسی کتابوں اور مطالعے کے لیے نئے مواد کی تیاری پر ہونا چاہیے۔ بہرحال ذریعۂ تعلیم کو جلد از جلد تبدیل کرنے کا احساس بڑھتا جا رہا ہے، خاص طور پر سیاسی حلقوں میں حالانکہ خود یونیورسٹیوں میں یہ احساس ابھی کچھ بہت نمایاں نہیں ہوا ہے۔ اس سلسلے میں جن خاص مسائل کی طرف توجہ دینے کی ضرورت ہے وہ ہیں (۱) ہندوستانی زبانوں میں سائنسی اصطلاحات، درسی کتابوں اور دوسرے امدادی سامان کی تیاری (۲) ذریعۂ تعلیم کو انگریزی سے ہندوستانی زبانوں میں تبدیل کیے جانے کی رفتار کا اس طرح تعین کہ معیاروں پر برا اثر نہ پڑے (۳) ایک مضمون کی حیثیت سے انگریزی پر زور تاکہ طالب علم اپنے مضمون سے متعلق مواد کے لیے انگریزی کی کتابوں سے بہ آسانی مدد لے سکے۔ (۴) محدود سہی مگر یونی ورسٹی کے طالب علموں اور استادوں کے تبادلے کے لیے مناسب اقدامات (۵) یونی ورسٹی کے طالب علموں میں قومی یکجہتی کی ترقی کی ضمانت اس لیے کہ یہ ایک ایسا موضوع ہے جس میں تمام متعلقہ حکام اور استادوں کی وسیع اور ہوشمندانہ کوششوں کو جلدی ہی لگانا پڑے گا۔ اس طرح ضرورت مند طالب علموں کی امداد کے انتظام، وظیفوں کا قیام، فلاحی سہولتیں، دارالاقاموں کی تعمیر، سماجی خدمات، این۔سی۔سی وغیرہ کی وجہ سے یونی ورسٹیوں میں طالب علموں کے رہنے اور کام کرنے کے حالات میں کچھ اصلاح ہوئی ہے مگر تعداد میں بے اعتدال اضافے اور اس کی وجہ سے کلاسوں میں ہجوم نے ان اقدامات کے اچھے اثرات کو تقریباً بالکل ختم کر دیا ہے اسی لیے طالب علموں کی بدنظمی اور بے راہ روی کے واقعات زیادہ ہو رہے ہیں، یہی سب کچھ طریقہ امتحانات کی اصلاح کے بارے میں کہا جا سکتا ہے۔ اس مسئلے پر جو کچھ کہا لکھا گیا ہے اس سب کے باوجود اس میدان میں حقیقی کامیابیاں بہت محدود ہیں، اس لیے یہ بات ظاہر ہے کہ اگر ہندوستان میں یونی ورسٹی کی تعلیم کو بہتر کرنا ہے تو اگلے دس پندرہ سال میں زیادہ منصوبہ بند اور زیادہ شدید عمل ناگزیر ہے۔

(۵) ثانوی تعلیم:۔ آزادی سے پہلے ہندوستانی تعلیم کے سلسلے میں ثانوی تعلیم کی کڑی

سب سے بڑی کمزوری تھی اور آج بھی یہ کمزوری ہے۔ آزادی کے بعد کے عہد کی سب سے بڑی کامیابی اس کی توسیع ہے مگر یہ توسیع کسی سوچے سمجھے منصوبے کا نتیجہ نہیں بلکہ محض حالات کا نتیجہ ہے۔ دوسری طرف اس کی ازسرنو تنظیم اور کوالٹی کو بہتر کرنے کی کوششیں نہ تو اچھے منظم طور پر ہوئیں اور نہ ہی کسی بڑے پیمانے پر ہوئیں کہ کوئی قابل لحاظ نتیجہ برآمد ہوتا

(الف) توسیع: مندرجہ ذیل گوشوارہ پچھلے چودہ برسوں میں ثانوی مدرسوں کی تعداد اور ان میں ہونے والے داخلوں میں اضافے کو پیش کرتا ہے۔ اور ساتھ ہی تیسرے منصوبے میں متوقع اضافے کو بھی دکھاتا ہے۔

ثانوی تعلیم کی ترقی

	۱۹۴۹ء - ۵۰	۱۹۶۰ء - ۶۱	۱۹۶۵-۶۶ (نشانہ)
۱۔ ثانوی اسکولوں کی تعداد			
لڑکے	۵۶۸۵	۱۴۷۳۶	۱۸۸۰۰
لڑکیاں	۹۹۷	۲۵۲۱	۳۸۰۰
میزان	۶۶۸۲	۱۷۲۵۷	۲۲۶۰۰
۲۔ ثانوی منزل پر داخلوں کی تعداد (لاکھوں میں)			
لڑکے	۹٫۰۵	۲۵٫۱۴	۴۱٫۴۶
لڑکیاں	۱٫۴۰	۶٫۳۰	۱۱٫۱۶
میزان	۱۰٫۴۵	۳۱٫۴۴	۵۲٫۶۲
۳۔ ۱۴ سے ۱۷ برس تک کی عمر والوں کی کل آبادی کے لحاظ سے داخلوں کا فیصد تناسب			
لڑکے	۸٫۲	۱۹٫۴	۳۰٫۲
لڑکیاں	۱٫۳	۵٫۱	۷٫۸
میزان	۴٫۸	۱۲٫۴	۱۷٫۹

گوشوارے سے یہ بات نظر آئے گی کہ ثانوی اسکولوں کی تعداد جو ۵۰-۱۹۴۹ء میں ۷۲۸۸ تھی وہ ۶۱-۱۹۶۰ء میں بڑھ کر ۱۷۲۵۷ ہوگئی۔ توقع ہے کہ ۶۶-۱۹۶۵ء میں یہ تعداد ۲۲۶۰۰ تک بڑھ جائے گی۔ اس توسیع کا ایک اچھا پہلو یہ ہے کہ دیہی اسکولوں اور لڑکیوں کے لئے اسکولوں کی تعداد میں اچھا خاصا اضافہ ہوا ہے۔ اول الذکر جو ۵۰-۱۹۴۹ء میں ۲۷۶۴ تھے وہ ۶۱-۱۹۶۰ء میں ۸۹۶۵ ہو گئے اور ۶۶-۱۹۶۵ء میں ان میں ۱۳۰۰۰ تک کا اضافہ متوقع ہے موخرالذکر کی تعداد جو ۵۰-۱۹۴۹ء میں ۹۹۷ تھی ۶۱-۱۹۶۰ء میں ۲۵۲۱ ہوگئی اور خیال ہے کہ ۶۶-۱۹۶۵ء میں یہ بڑھ کر ۳۸۰۰ ہو جائے گی۔ داخلوں کی تعداد میں اضافہ اداروں کے اضافے سے بھی زیادہ ہے۔ ۱۴-۱۷ برس کی عمر والے گروہ میں ۵۰-۱۹۴۹ء میں طالب علموں کی کل تعداد ۱۰،۴۵ لاکھ (اس گروہ کا ۴،۸ فی صدی) یہ تعداد ۶۱-۱۹۶۰ء میں ۳۱،۳۴ لاکھ (یا ۱۲،۳ فی صدی) ہوگئی اور امید ہے کہ اس میں ابھی اور اضافہ ہوگا اور یہ ۶۶-۱۹۶۵ء میں ۵۲،۹ لاکھ (یا ۱۷،۹ فی صدی) ہو جائے گی۔

مغرب کے ان ترقی پسند ملکوں کے معیاروں کو سامنے رکھ کر دیکھیے آج جہاں ثانوی تعلیم لازمی اور عام بنائی جارہی ہے تو یہ نہیں کہا جا سکتا کہ ۱۹۶۶ء تک ۱۴ سے ۱۷ برس کی عمر والے گروہ میں تقریباً ۱۸ فی صدی داخلے کچھ بہت زیادہ ہیں مگر کلاسوں کا ہجوم، معیاروں کے انحطاط اور بے روزگاری کے مسائل ضرور پیدا کرتا ہے۔ کیونکہ ملک میں اقتصادی ترقی اس سطح کی نہیں ہے جو ثانوی تعلیم کی ان ترقیوں کا ساتھ دے سکے۔

(ب) **سکنڈری ایجوکیشن کمیشن** : یونی ورسٹی ایجوکیشن کمیشن کی سفارشوں میں ایک اہم بات یہ کہی گئی تھی کہ یونی ورسٹی ایجوکیشن کمیشن کے مناسب نشوونما کے لیے ثانوی تعلیم کی تنظیم نو پہلی شرط ہے۔ اس لیے حکومت ہند نے ثانوی تعلیم کی تنظیم نو کے مسئلے پر جس کی طرف ۸۲-۱۸۸۱ء سے کل ہند بنیاد پر اور مکمل طور پر توجہ نہیں کی گئی تھی ۱۹۵۲ء میں ڈاکٹر اے ایل مدلیار کی صدارت میں ایک سکنڈری ایجوکیشن کمیشن مقرر کیا۔ جس نے اپنی رپورٹ ۱۹۵۳ء میں پیش کی۔ یہ رپورٹ آزادی کے بعد کی ایک بہت اہم دستاویز ہے اور اب ثانوی تعلیم کی تنظیم نو کی جو کوششیں ہو رہی ہیں وہ اس رپورٹ کی سفارشات کے مطابق ہی ہو رہی ہیں۔ کمیشن کی سفارشات کو مختصراً یوں بیان کیا جا سکتا ہے۔

(۱) ہائر سکنڈری کورس : کمیشن نے سفارش کی کہ اسکول کورس کی مدت ۱۲ سال سے گھٹا کر ۱۱ سال کر دینی چاہیئے اس نے یہ محسوس کیا کہ اس اسکول کورس کی تکمیل کے وقت ہندوستانی نوجوان کی عمر سترہ برس ہوگی اور وہ یونی ورسٹی میں داخلے کے لیے اچھا خاصا بڑا اور سمجھدار ہو چکا ہوگا اس کی یہ بھی رائے تھی کہ تعلیم کی انٹرمیجیٹ منزل (جس کی تکمیل میں آزادی سے پہلے ۱۲۔ یا ۱۴ سال لگتے تھے) کو اگر نصاب کی از سرنو تدوین کر دی جائے اور تدریس کے بہتر طریقے استعمال کیے جائیں تو ۱۱ برس میں پورا کیا جا سکتا ہے اس کمیشن کی سفارشات نے ایک ایسا خاکہ بنا دیا جس میں ابتدائی کورس کی کل مدت سات یا آٹھ سال تھی (جسے ۴ + ۴ یا ۲ + ۵ یا ۳ + ۵ جیسے دو حصوں میں تقسیم کیا جا سکتا تھا) اور سکنڈری کورس چار یا تین سال کا تھا۔ اسی طرح یونی ورسٹی سے پہلے کی تعلیم کی کل مدت گیارہ سال ہو گئی تھی۔ کمیشن نے یہ بھی سفارش کی کہ ہائر سکنڈری نصاب میں مندرجہ ذیل چیزوں کو بھی شامل کیا جانا چاہیئے۔

(i) تین زبانیں۔ مادری زبان، وفاقی زبان، (ہندی) اور انگریزی جن بچوں کی مادری زبان ہندی تھی انھیں ہندی کے علاوہ کوئی ہندوستانی زبان پڑھنا تھی۔

(ii) سماجی علوم اور عام سائنس (بشمول ریاضی)

(iii) مجوزہ حرفوں میں سے ایک حرفہ

(iv) سات مجوزہ اضافی مضامین میں سے تین کا انتخاب کرنا۔ انسانیات (ہیومینٹیز سائنس، ٹکنیکل، کمرشل، ایگریکلچرل۔ فنون لطیفہ اور ہوم سائنس

(۲) ملٹی پرپز اسکول :۔ برطانوی عہد میں فروغ پانے والے سکنڈری ایجوکیشن کے نظام کی خاص کمزوری یہ تھی کہ اس کی نوعیت انتہائی علمی تھی اور یہ زیادہ تر یک طرفہ تھا جو طالب علم کو میٹریکولیشن سے گزار کر بس

یونی ورسٹی پہنچا دیا تھا۔ اس پُرانے عیب کو ختم کرنے اور طالب علموں کی مختلف صلاحیتوں اور دلچسپیوں کی خاطر ثانوی کے نصاب کو متنوع بنانے کے خیال سے کمیشن نے ملٹی پرپز اسکولوں کے قیام کی سفارش کی جو ٹکنالوجی، کامرس زراعت فنون لطیفہ اور ہوم سائنس میں معیادی کورس فراہم کریں گے۔ ان اداروں کا مقصد، طالب علموں کو ثانوی کورس کے ختم ہونے پر زندگی کے مختلف شعبوں کی طرف موڑنا اور اس طرح یونی ورسٹیوں میں داخلوں کے زور کو کم کرنا تھا۔

(۲) امتحانات کی اصلاح : کمیشن نے سفارش کی کہ امتحانوں کا روایتی طریقہ جو امکانات میں محدود طریقوں کے لحاظ سے میکانکی اور نتائج میں غیر معتبر ہے جانچ کے جدید طریقوں سے بدل دیا جانا چاہیئے جانچ کے نئے طریقوں کے ذریعے طالب علم کی ساری تعلیمی زندگی کی ترقی کا حقیقی تخمینہ لگایا جانا چاہیئے امتحانات کو طالب علم کی یادداشت کی جانچ نہیں بلکہ اس کی تعلیمی ترقی کا پیمانہ ہونا چاہیئے۔

(۴) اساتذہ : کمیشن کی تجویز کی ہوئی تنظیم نو کا ایک اہم مسئلہ ثانوی اسکول کے لئے ایک بہتر پڑھا لکھا اور زیادہ لائق و مستعد استاد فراہم کرنا تھا۔ اس لئے کمیشن نے سفارش کی کہ ثانوی اسکولوں کے اساتذہ کے معاوضے اور ملازمت کی دوسری شرطوں کو بہتر کیا جائے تاکہ اسکول کی طرف نسبتاً زیادہ لائق آدمی رخ کر سکے کمیشن کا یہ ایک اہم منصوبہ تھا کہ ثانوی کورسز پڑھانے والے استادوں کی بڑی تعداد کو پوسٹ گریجویٹ لیاقت رکھنی چاہیئے۔ کمیشن نے استادوں کے تربیتی نظام میں بھی متعدد اہم تبدیلیاں تجویز کیں۔

(۵) تعلیمی اور پیشہ ورانہ رہنمائی : کمیشن نے یہ بھی تجویز کیا کہ طالب علموں کی تعلیمی اور پیشہ ورانہ رہنمائی کرنے کے لیے بھی معقول اقدامات کئے جانے چاہئیں یہ ایک ایسی اصلاح ہے جو ثانوی تعلیم کے نصاب کو متنوع بنانے کی سعی میں بھی مضمر ہے۔

(۶) کمیشن کی دوسری اہم سفارشوں میں مندرجہ ذیل کو شمار کیا جا سکتا ہے۔
(الف) پڑھانے کے جاندار اور متحرک طریقوں کو اختیار کرنا۔
(ب) کتب خانوں اور ریبارٹریز کی حالت کو بہتر کرنا۔ (ج) سماعی و بصری امدادی سامان (آڈیو وژول ایڈز) کا استعمال، (د) سکنڈری اسکول کے آخری امتحان کی ذمہ داری کو یونی ورسٹیوں کے بجائے خاص طور پر قائم کیے گئے سکنڈری ایجوکیشن بورڈ کے حوالے کرنا۔

سکنڈری ایجوکیشن کمیشن کی سفارشات کو قابل اطمینان طور پر نافذ کرنا ممکن نہیں ہوا۔ سب سے پہلے تو سکنڈری کورس کی کل مدت کو کم کرنے کی اس کی سفارش ہمیشہ متنازعہ فیہ رہی۔ ریاستوں کے ماہرین تعلیم اس خیال سے اپنے آپ کو مطمئن و متفق نہیں کر سکے، وہ اب بھی بارہ سالہ کورس اور اس کے بعد تین سالہ ڈگری کورس کی وکالت کرتے ہیں۔ مزید یہ کہ سکنڈری اسکولوں کو ہائر سکنڈری اسکولوں میں منتقل کرنے کا عمل خصوصاً مالی پابندیوں کی وجہ سے بہت سست رہا ہے؛ دوسرے منصوبے کے اختتام پر (تقریباً ۱۸۰۰۰ اسکولوں میں سے) صرف تقریباً ۳۰۰۰ اسکول ہائر سکنڈری کے نمونے پر لائے جا سکے۔ تیسرے منصوبے میں یہ تناسب ۵۰ فیصد ہو جائے گا مگر نظریاتی اختلاف کے پیش نظر تخمینہ مشکوک ہی نظر آتا ہے۔ اسی طرح ملٹی پرپز اسکولوں کی اسکیم نے بھی بہت کم ترقی کی ہے۔ دوسرے پنج سالہ منصوبے کے خاتمے تک صرف ۲۰۰۰ اسکول ملٹی پرپز بنائے جا سکے تھے۔ رفتار کا یہ دھیما پن کچھ تو سرمائے کی کمی کی وجہ سے تھا اور کچھ مناسب استادوں کی کمیابی کی وجہ سے اس کے علاوہ یہ بھی ہے کہ جو چند ملٹی پرپز اسکول بنائے بھی گئے وہ کچھ اطمینان بخش طور پر کام بھی نہیں کر رہے ہیں، انھوں نے نہ تو طالب علموں کو زندگی کے مختلف شعبوں کی طرف موڑا اور نہ ہی یونی ورسٹی میں داخلوں کے زور کو کم کیا۔ اس طرح امتحانات کی اصلاح کا کام بھی بس ابھی شروع ہوا ہے اور امتحان کا روایتی طریقہ آج بھی سکنڈری تعلیم پر حاوی ہے۔ سکنڈری اسکول کے استادوں کی تنخواہیں تربیت اور ملازمت کی شرطیں کسی حد تک بہتر ہوئی ہیں۔ اور غالباً آزادی کے بعد سکنڈری ایجوکیشن کی اصلاحات میں یہی سب سے نمایاں اصلاح ہے۔

یہ بھی صحیح ہے کہ اس زمانے میں سکنڈری ایجوکیشن میں کچھ نئے نظریات متعارف کرائے گئے ہیں۔ ۱۹۵۵ء میں ایک آل انڈیا کاؤنسل آف سکنڈری ایجوکیشن قائم کی گئی تھی جو سکنڈری

ایجوکیشن کی اصلاح و ترقی کے پروگرام کی تشکیل کے سلسلے میں مفید کام کررہی ہے۔ سکنڈری اسکول کے آخری امتحان کو تین ریاستوں کے علاوہ سب جگہوں پر خاص طور پر قائم کیے ہوئے بورڈ آف سکنڈری ایجوکیشن کو سونپ دیا گیا ہے بہت سے ٹریننگ کالجوں میں اسکولوں کے لیے توسیعی سروس شروع کی گئی اور یہ ٹریننگ کالجوں کے پروگرام میں روح پھونکنے اور سکنڈری اسکولوں کو بہتر کرنے میں اچھی خاصی معاون ہوئی ہے۔ آل انڈیا کاؤنسل سکنڈری ایجوکیشن اور ڈائرکٹریٹ آف ایکسٹنشن پروگرام فار سکنڈری ایجوکیشن نے ثانوی مدرسوں کے استادوں کی دوران ملازمت تعلیم کے پروگرام میں مفید خدمات انجام دی ہیں۔ انگریزی اور سائنس کی تدریس کو بہتر کرنے کے لیے بھی کچھ اقدامات کیے گئے ہیں۔ حیدرآباد کا سنٹرل انسٹی ٹیوٹ آف انگلش اس میدان میں قابل قدر کام کررہا ہے۔ مگر یہ سارے پروگرام ابھی عہد طفولیت میں ہیں اور انھوں نے ابھی تک سکنڈری اسکولوں کی اصلاح و ترقی میں اپنے اثرات کو محسوس نہیں کرایا ہے۔

۶۔ پرائمری تعلیم :۔ ابتدائی تعلیم میں بھی بے مثال توسیع اور معیار کی کچھ تبدیلی ہوئی ہے۔ مگر ان دو مقاصد میں سے کسی کے حصول میں کامیابی نہیں ہوئی جنھیں ملک نے اپنے سامنے رکھا تھا، وہ دو مقاصد تھے (۱) ۱۴ سال تک کے تمام بچوں کے لیے مفت اور لازمی تعلیم (۲) تمام ابتدائی اسکولوں کو بیسک اسکولوں کے نمونے کے مطابق ڈھالنا

توسیع :۔ مندرجہ ذیل گوشوارہ اس توسیع کو ظاہر کرتا ہے جو آزادی کے بعد سے اب تک ہوئی ہے اور جو تیسرے منصوبے تک متوقع ہے۔

گوشوارہ اگلے صفحہ پر ملاحظہ ہو

ابتدائی تعلیم کی ترقی

سال		پہلی سے پانچویں جماعت تک کل داخلے (لاکھوں میں)	۶ سے ۱۱ سال تک کی عمر کے بچوں کی کل تعداد کے فیصد داخلے پہلی سے پانچویں جماعت	چھٹی سے آٹھویں جماعت تک کل داخلے (لاکھوں میں)	۱۱ سے ۱۴ سال تک کی عمر کے بچوں کی کل تعداد کے فیصد داخلے چھٹی جماعت تا آٹھویں جماعت
۱۹۴۶-۴۷	لڑکے	۱۰۶۔۳	۵۳۔۱	۱۷۔۲	۱۵۔۴
	لڑکیاں	۳۴۔۸	۱۷۔۴	۳۔۲	۲۔۹
	میزان	۱۴۱۔۱	۳۵۔۰	۲۰۔۴	۹۔۰
۱۹۵۰-۵۱	لڑکے	۱۳۷۔۷	۵۹۔۸	۲۵۔۹	۲۰۔۷
	لڑکیاں	۵۳۔۸	۲۴۔۶	۵۔۳	۴۔۵
	میزان	۱۹۱۔۵	۴۲۔۶	۳۱۔۲	۱۲۔۷
۱۹۵۵-۵۶	لڑکے	۱۷۵۔۳	۷۰۔۳	۳۴۔۲	۲۵۔۵
	لڑکیاں	۷۶۔۴	۳۲۔۴	۸۔۷	۶۔۹
	میزان	۲۵۱۔۷	۵۱۔۹	۴۲۔۹	۱۶۔۵
۱۹۶۰-۶۱	لڑکے	۲۳۵۔۹	۸۰۔۸	۵۰۔۸	۳۳۔۹
	لڑکیاں	۱۱۴۔۰	۴۰۔۴	۱۶۔۳	۱۰۔۸
	میزان	۳۴۹۔۹	۶۱۔۱	۶۷۔۱	۲۲۔۸
۱۹۶۵-۶۶ (پلان کے نشانے نظرثانی کے بعد)	لڑکے	۳۲۱۔۰	۹۷۔۱	۸۰۔۲	۴۶۔۱
	لڑکیاں	۱۹۸۔۷	۶۳۔۳	۳۰۔۱	۱۸۔۲
	میزان	۵۱۹۔۷	۸۰۔۲	۱۱۰۔۳	۳۲۔۳

یہ بات صاف نظر آئے گی کہ آزادی کے بعد کے زمانے میں جو توسیع ہوئی ہے وہ اس قدر

کی ابتدائی تعلیم کی تاریخ میں ۴۷-۱۹۴۶ء اور ۵۱-۱۹۵۰ء کے درمیان ۵۰ لاکھ مزید طالب علم پہلی سے پانچویں تک کی جماعتوں میں داخل کیے گئے۔ یہ تعداد پہلے منصوبے میں ۶۰ لاکھ اور دوسرے میں ۸۲ لاکھ تک پہنچ گئی، اور تیسرے منصوبے میں پہلی سے پانچویں تک کی جماعتوں میں زائد داخلوں کی تعداد تقریباً ۱۷۰ لاکھ تک پہنچ جائے گی (یہ تعداد پہلے اور دوسرے دونوں منصوبوں کی مشترکہ تعداد سے زیادہ ہوگی) اس کا مطلب یہ ہے کہ ۴۷-۱۹۴۶ء میں چھ سے گیارہ سال تک کی عمر کے بچوں کی کل آبادی کے لحاظ سے پہلی سے پانچویں جماعت تک جو تناسب ۳۵ تھا وہ ۶۶-۱۹۶۵ء میں بڑھ کر ۸۰ ہو جائے گا۔ یہ یقیناً بڑی قابل ستائش کامیابی ہے۔ چھٹی سے آٹھویں جماعت تک یہ ترقی نسبتاً اور زیادہ ہے۔ ۴۷-۱۹۴۶ء میں ان جماعتوں میں کل داخلے ۴٫۲۰ لاکھ تھے۔ یہ ۵۱-۱۹۵۰ء میں ۳۱٫۲ لاکھ ہو گئے۔ پہلے پلان کے آخر میں یہ تعداد ۴۲٫۹ لاکھ ہو گئی۔

دوسرے منصوبے کے خاتمے پر یہی تعداد ۶۷٫۱ لاکھ تک پہنچ گئی اور توقع ہے کہ تیسرے منصوبے کے اختتام پر یہ تعداد ۱۰۰٫۲ لاکھ تک ہو جائے گی، اس لیے بیس سال کی مدت میں مڈل اسکول کی منزل پر داخلوں میں اضافہ ۴۵۰ فی صدی ہو چکا ہوگا اور ۴۷-۱۹۴۶ء میں چھٹی سے آٹھویں جماعت تک داخلوں کا جو تناسب گیارہ سے ۱۴ سال کی عمر کے بچوں کی کل آبادی کا ۹٫۰ تھا وہ بڑھ کر ۶۶-۱۹۶۵ء میں ۳٫۲۲ ہو جائے گا۔

ماضی سے اگر مقابلہ کیجیے تو یہ نتائج بہت اچھے ہیں۔ مگر یہ اُس وقت اتنے اچھے نہیں رہتے جب اِن کا مقابلہ تعلیم کی دوسری منزلوں میں ہونے والی ترقیوں سے کیا جاتا ہے یا انھیں ان نشانوں کو سامنے رکھ کر دیکھا جاتا ہے جو ملک نے اپنے سامنے رکھے تھے۔ مثلاً اس میں اور اس سے پہلے کے دو سیکشنوں میں دیے ہوئے اعداد و شمار کے موازنے سے معلوم کیا جاسکتا ہے کہ آزادی کے بعد ابتدائی تعلیم کی ترقی ثانوی اور اعلیٰ تعلیم میں ہونے والی ترقی کے مقابلے میں بہت کم ہے۔ ۴۷-۱۹۴۶ء اور ۶۶-۱۹۶۵ء میں یونی ورسٹیوں میں داخلوں کی تعداد ۲٫۵۶ لاکھ سے بڑھ کر ۱۶٫۰۸ لاکھ ہو چکی ہوگی (اضافہ تقریباً ساڑھے پانچ گنا) ثانوی تعلیم میں طالب علموں کی تعداد ۳٫۸ لاکھ سے ۵۲٫۶ لاکھ (اضافہ تقریباً پانچ گنا) اور مڈل کی منزل پر ۲۰ لاکھ طالب علم بڑھ کر تقریباً ۱۰۰ لاکھ (اضافہ تقریباً ساڑھے چار گنا) ہو چکے ہوں گے۔ اور ابتدائی داخلوں کی تعداد جو ۱۴۱ لاکھ تھی بڑھ کر ۵۱۹ لاکھ (اضافہ تقریباً ۲٫۷ گنا) ہو جائے گی۔ آزادی سے قبل تعلیمی نظام پر ایک عام تنقید یہ ہوتی تھی کہ اس کی شکل الٹے مثلث کی سی ہے اور اعلیٰ اور ثانوی تعلیم کے مصارف ابتدائی تعلیم کے مصارف سے کوئی نسبت نہیں رکھتے ہیں، یہ تنقید آج زیادہ صادق آتی ہے

ملک نے ابتدائی اور مڈل تعلیم پر ۱۹۴۶-۴۷ء کے مقابلے میں ۱۹۶۰-۶۱ء میں نسبتاً بہت کم خرچ کیا اس توازن کو تیسرے منصوبے میں کسی حد تک درست کیا جا سکے گا۔ مگر اس کا اعتراف تو کرنا ہی پڑے گا کہ یہ پہلو ۱۹۴۶-۴۷ء سے اب تک حاصل کی ہوئی توسیع کے شاندار ریکارڈ کو اچھا خاصا دھندلا دیتے ہیں۔

ملک جو کچھ حاصل کرنا چاہتا ہے اگر اس ترقی کا اُس سے موازنہ کیا جائے تو نتیجہ اور زیادہ مایوس کن نکلے گا۔ سارجنٹ پلان نے ۶ سے ۱۴ سال تک کی عمر کے بچوں کی عام تعلیم کے لیے ۴۰ سال کی مدت تجویز کی تھی یعنی ۱۹۴۵ء سے ۱۹۸۵ء تک۔ جیسا کہ اس سے پہلے والے باب میں بتایا جا چکا ہے کہ اس تجویز کو قوم پرست حلقوں میں پسند نہیں کیا گیا تھا اور اس بات کا زبردست مطالبہ تھا کہ پروگرام کے نفاذ کی مدت کو کم کیا جائے۔ کھیر کمیٹی نے جسے حکومت ہند نے اس معاملے کی چھان بین کرنے کے لیے مقرر کیا تھا۔ تجویز کیا کہ اس پروگرام کو سولہ برس کی مدت میں مکمل کیا جا سکتا ہے۔ دستور اس لحاظ سے سب سے آگے تھا۔ اس نے یہ ہدایت کی کہ حکومت کو کوشش کرنی چاہیئے کہ ۱۴ سال تک کی عمر کے تمام بچوں کے لیے مفت اور لازمی تعلیم کا انتظام، دستور کے نافذ ہونے کی تاریخ سے دس سال کے اندر ہو جائے یعنی ۱۹۶۰ء تک۔ بہرحال ان میں سے کسی پروگرام کی بھی پابندی نہیں کی جا سکی۔ ۱۹۵۷ء میں منصوبہ بندی کمیشن کے تعلیمی پینل نے نسبتاً معمولی نشانہ تجویز کیا یعنی ۱۹۶۵-۶۶ء تک ۶ سے ۱۱ سال تک کی عمر کے تمام بچوں کی تعلیم کا انتظام اور ۱۹۷۵-۷۶ء تک ۶ سے ۱۴ برس کے تمام بچوں کی لازمی تعلیم۔ اس پروگرام کا نفاذ بھی ممکن نہیں ہو سکا اور اب ایسا لگتا ہے کہ اگر ہم ۶ سے ۱۴ برس تک کے تمام بچوں کی تعلیم کا انتظام ۱۹۸۵ء تک کر لیں تو یہ بھی ایک اچھی خاصی کامیابی ہو گی۔

ابتدائی اور مڈل تعلیم کے فروغ کی اس سست رفتاری کے مندرجہ ذیل اسباب ہیں۔

(۱) آزادی کے بعد تعلیمی ترقی کے لیے دستیاب وسائل نسبتاً کم رہے ہیں۔ تینوں منصوبوں میں سماجی خدمات کے مصارف کل اخراجات کے تقریباً ۱۷ فی صدی تھے۔ اور تعلیم کو جو سماجی خدمات میں سب سے اہم ہے کل اخراجات کا صرف سات فی صدی حصہ ملا تھا۔ اس طرح تعلیم کو ترقیاتی پروگراموں میں کوئی بہت ترجیحی درجہ نہیں دیا جا سکا۔ اس کی وجہ تعلیم کی اہمیت کے احساس کی کمی نہیں بلکہ دوسرے مطالبات کی ناگزیری تھی۔

(۲) خود تعلیم کے میدان میں دستیاب وسائل کے زیادہ حصے پر یونی ورسٹی، سکنڈری اور ٹکنیکل ایجوکیشن کا زیادہ دعویٰ رہا جس کا نتیجہ یہ ہوا کہ ابتدائی تعلیم پر کئے جانے والے مصارف نسبتاً کم ہو گیے

(۳) آزادی کے بعد آبادی میں بھی بڑا غیر معتدل اضافہ ہوا۔ ۴۷-۱۹۴۶ء میں ہندوستان کی آبادی کا تخمینہ ۴۰ کروڑ تھا۔ یہ ۱۹۵۱ء میں ۳۶ کروڑ اور ۱۹۶۱ء میں ۴۴ کروڑ ہو گئی۔ آبادی کے اس بے تکے اضافے نے جس کا اصل سبب بے لگام شرح پیدائش اور ساتھ ہی کم شرح اموات حاصل کی ہوئی توسیع کو بہت کچھ کالعدم کر دیا۔

(۴) عام ابتدائی تعلیم کی ترقی ملک کے سماجی اور اقتصادی نشو و نما کے پہلو بہ پہلو چلتی ہے موخر الذکر میں ترقی کی رفتار سست رہی ہے نتیجے کے طور پر عام ابتدائی تعلیم کی ترقی پر بھی الٹا اثر ہوا ہے۔

اس بات کا اعتراف کرنا چاہیے کہ ۱۴ برس کی عمر کے تمام بچوں کے لیے عام مفت اور لازمی تعلیم فراہم کرنے کا جو نشانہ ملک نے اپنے سامنے رکھا تھا وہ غیر حقیقت پسندانہ تھا۔ دنیا کے دوسرے ملکوں میں ابتدائی تعلیم کی ترقی کی تاریخ بتاتی ہے کہ یہ ترقی تین مرحلوں میں اور اچھی خاصی طویل مدت میں حاصل ہوتی ہے۔ پہلے مرحلے کا مقصد عام اور لازمی تعلیم کے فراہم کرنے کی ضرورت کو تسلیم کرنا ہوتا ہے۔ دوسرے مرحلے میں ابتدائی تعلیم کی سہولتوں کو وسعت دینے اور ہر بچے کو اسکول میں داخل کرنے کی کوشش کی جاتی ہے اور تیسرے مرحلے میں اس بات کی کوشش ہوتی ہے کہ بچے کو ابتدائی کورس کی پوری مدت تک اسکول میں روکا جائے۔ یہ تینوں مرحلے کسی طرح بھی ایک دوسرے سے الگ نہیں ہیں۔ دوسرا اور تیسرا مرحلہ عام طور پر پہلے اور دوسرے مرحلے کے ختم ہونے سے پہلے شروع ہو جاتا ہے اس بات کی طرف بھی اشارہ کیا جا سکتا ہے کہ ان میں سے پہلا مرحلہ غالباً سب سے آسان ہوتا ہے اور تیسرا سب سے زیادہ مشکل۔

یہ کہا جا سکتا ہے کہ ہندوستان میں پہلے مرحلے کا آغاز ۱۸۸۰ میں ہو گیا تھا جب کہ لوگوں نے لازمی ابتدائی تعلیم کی بات کرنی شروع کر دی تھی اور اس کا اختتام ۱۹۵۰ء میں ہوا جب یہ اصول دستور میں شامل کیا گیا۔ دوسرے مرحلے کے بارے میں کہا جا سکتا ہے کہ وہ ۱۹۰۰ء میں شروع ہوا جب ابتدائی تعلیم کی سہولتوں میں بڑی تیزی سے توسیع ہونے لگی اور یہ مرحلہ ابھی ختم نہیں ہوا ہے پچھلے ساٹھ برسوں میں ابتدائی تعلیم کی سہولتوں میں بڑی تیزی کے ساتھ اضافہ ہوا ہے اور زیادہ سے زیادہ بچوں کو اسکولوں میں داخل کیا جا رہا ہے۔ تیسرے منصوبے کے اختتام پر ۶ سے ۱۱ برس تک کی عمر والے بچوں میں ۹۷ فی صدی لڑکے اور ۶۳ فی صدی لڑکیاں اسکولوں میں داخل ہو چکی ہوں گی اور یہ داخلے اگلے دس سال میں تقریباً سو فی صدی تک پہنچ جائیں گے۔ مگر تیسرے مرحلے کو جو سب سے زیادہ مشکل ہے، سنجیدگی کے ساتھ اور ٹھیک طرح سے ابھی شروع ہوتا ہے۔ والدین کے

افلاس اور اسی طرح کے متعدد دوسرے اسباب کی بناء پر جو بچے اسکولوں میں داخل بھی ہوتے ہیں پرائمری کورس کی تکمیل تک اسکول میں نہیں رہتے اور پڑھائی پہلے ہی چھوڑ دیتے ہیں اسی صورت حال کو "تضیع" کہتے ہیں اور اس وقت ہندوستان میں یہ بہت ہے۔ پہلی جماعت میں داخل ہونے والے ہر ۱۰۰ بچوں میں سے صرف ۳۵ پانچویں جماعت تک جاتے ہیں اور ۶۵ تعلیم نامکمل چھوڑ دیتے ہیں اس تضیع کو کم کرنے کے لیے ابھی تک کوئی جامع کوشش نہیں ہوئی ہے۔ لیکن خود تیسرے منصوبے میں بھی اس تضیع کو کم کرنے کا (اور دیکھنے کے لئے کہ زیادہ سے زیادہ بچے اسکول میں اتنی مدت ٹھہرتے ہیں کہ وہ کم از کم ابتدائی تعلیم کا پانچ سالہ کورس مکمل کرلیں) ایک پروگرام چلانا پڑے گا۔ ان کوششوں کو غالباً اگلے بیس برس تک جاری رکھنا ہوگا۔ یہاں تک کہ بچے ابتدائی اور مڈل دونوں کی تعلیم مکمل کرنے کے لیے آٹھ سال تک اسکول میں رک سکیں۔ اس کوشش میں کامیابی معیارِ زندگی میں عام اضافے کی نسبت سے ہی ممکن ہوگی اور اس مقصد کے حصول کے لیے بیس سال کی مدت کچھ بہت طویل نہیں ہے۔ بہرحال اگر بڑی اور پرعزم کوششیں کی جائیں تو ۱۹۷۶ء تک اس مقصد کو حاصل کرلینا ممکن ہو سکتا ہے۔

آزادی کے بعد ابتدائی اور مڈل اسکول کی تعلیم میں ہونے والی خاص خاص ترقیوں کو مختصراً مندرجہ ذیل طریقے پر بیان کیا جا سکتا ہے۔

(الف) **تعلیمی جائزہ:** ہر بچے کے گھر سے اتنی مسافت پر کہ وہ پیدل چل کر اسکول پہنچ سکے۔ ایک ابتدائی اسکول فراہم کرنے اور ہر بچے کے گھر سے تین میل کی دوری کے اندر اندر ایک مڈل اسکول کے قیام کے نشانے کو ملک اب قطعی طور پر قبول کر چکا ہے۔ اس نقطۂ نظر سے ملک کا ایک تعلیمی جائزہ ابھی حال ہی میں لیا گیا ہے اور جائزے سے پتہ چلا ہے کہ ملک کی اس ضرورت کی تکمیل کے لیے تقریباً ایک لاکھ ابتدائی مدرسے اور سولہ ہزار مزید مڈل اسکول کھولنے ہوں گے۔ ان اسکولوں کے قیام کے منصوبے تیار کیے جا چکے ہیں اور توقع ہے کہ تیسرے پنج سالہ منصوبے کے اختتام پر ابتدائی اور مڈل اسکولوں کی عام ضرورت کی تکمیل ہو جائے گی۔

(ب) **اسکول اور کمیونٹی (بستی) کے تعلقات:** آج اسکول اپنی بستیوں سے بہت قریب آگئے ہیں۔ اسکولوں کے لئے عمارتوں، کھیل کے میدانوں اور اسکول کے کھیتوں کے لیے زمینوں کو فراہم کرنے میں مقامی بستیاں آگے بڑھ کر امداد دے رہی ہیں۔ متعدد علاقوں میں بستیاں، اسکول کے سامان اور دوپہر کے کھانے اور وردی جیسی دوسری سہولتوں

ناقراہمی میں بھی مدد کر رہی ہے۔ ابتدائی تعلیم میں کمیونٹی کی دلچسپی کی یہ بیداری پچھلے دنوں کی نمایاں خوبی رہی ہے۔

(ج) انتظامیہ کی لامرکزیت: ابتدائی تعلیم میں مقامی کمیونٹی کی دلچسپی کو مزید بڑھانے کے لیے بہت سی ریاستوں نے ابتدائی تعلیم کے انتظام کو لامرکزی بنانے اور اسے ضلع کی سطح پر یا اس سے بہتر بلاکوں کی سطح پر بنائی گئی مقامی جماعتوں کے حوالے کرنے کا فیصلہ کیا ہے (بلاک سوگاؤں اور ساٹھ ہزار آبادی پر مشتمل ایک پیوستہ علاقہ ہوتا ہے) اس معاملے میں راجستھان اور آندھرا پردیش نے قیادت کی ہے اور دوسری ریاستیں ان کی پیروی کر رہی ہیں۔

(د) ابتدائی مدرسوں کے استادوں کی تربیت اور انکے معاوضے: استادوں کے معاوضوں میں اچھا خاصا اضافہ ہوا ہے۔ ۴۷-۱۹۴۶ء میں پرائمری کے اسکول کے ایک استاد کی اوسط تنخواہ تقریباً ۳۸۰ روپے سالانہ تھی اب یہی تقریباً ۸۰۰ روپے سالانہ ہے۔ اسی طرح کا اضافہ مڈل اسکول کے استادوں کی تنخواہوں میں بھی ہوا ہے۔ ابتدائی اور مڈل اسکول کے استادوں کی تربیتی سہولتیں بھی اچھی خاصی بڑھی ہیں۔ ۴۷-۱۹۴۶ء میں ملک بھر کے ٹریننگ اسکولوں میں انتالیس ہزار نشستیں تھیں۔ ان کی تعداد اب ایک لاکھ ساٹھ ہزار ہوگئی ہے

(ہ) درسی کتابیں: مڈل اور ابتدائی اسکولوں کے لیے درسی کتابوں کے معیار میں بھی خاصی بہتری ہوئی ہے۔ بہت سی ریاستوں نے ابتدائی اور ثانوی کے لئے خود اپنی درسی کتابیں شائع کی ہیں اور یہ بچوں کے والدین کو امکانی حد تک سستی ملتی ہے۔ اکثر جگہوں پر ضرورت مند بچوں کے لیے درسی کتابوں کی مفت فراہمی کا بھی کچھ انتظام ہے۔

(و) نصاب: اکثر ریاستوں نے پچھلے چند برسوں میں ابتدائی اسکول کے نصاب پر نظرثانی کی ہے۔ بہت سی ریاستوں نے پرائمری اور بیسک اسکولوں کے لئے ایک متحدہ نصاب تیار کیا ہے جو اب تمام ابتدائی اور مڈل اسکولوں میں نافذ کیا جارہا ہے۔

(ز) لازمی تعلیم کے لئے قانون: لازمی تعلیم سے متعلق قوانین درست کیے جارہے ہیں اور لازمی حاضری کے نفاذ کو زیادہ موثر بنایا جارہا ہے۔

لڑکیوں کی تعلیم: استانیوں کے تقرر اور لڑکیوں کی زیادہ تعداد کو داخل کرنے کے لئے خصوصی کوششیں ہو رہی ہیں۔ دیہی علاقوں میں مخلوط تعلیم کے خلاف جو تعصب پھیلا ہوا

ہے اسے تعلیمی پروپگنڈے کے ذریعہ مسلسل ختم کیا جارہا ہے۔

(د) بنیادی تعلیم : حالانکہ بیسک ایجوکیشن کا خیال گاندھی جی نے ۱۹۳۷ء میں ملک کے سامنے رکھا تھا مگر اس کو تقویت ۱۹۴۷ء سے پہلے نہیں مل سکی۔ کانگریسی وزارتیں جنھوں نے اس سے اتفاق کیا تھا ۱۹۳۹ء میں قائم نہیں رہیں، مگر ان سرکاروں نے جو کانگریسی وزارتوں کے بعد برسراقتدار آئیں صورت حال کو جوں کا توں قائم رکھنے سے زیادہ کچھ نہیں کیا بلکہ بعض ریاستوں میں اتنا بھی نہیں ہوا۔ اسکیم پر صرف ۱۹۶۷ء میں جب عوامی وزارتیں پھر برسراقتدار آئیں سنجیدگی سے کام لیا گیا۔

۱۹۴۶ء اور ۱۹۵۱ء کے درمیان حکومت کے سامنے بنیادی تعلیم کی امداد کرنے کا کوئی پروگرام نہیں تھا اور تجربے کو ریاستوں نے اپنے طور پر آگے بڑھایا تھا۔ عام ڈھنگ یہ اختیار کیا گیا تھا کہ تجرباتی طور پر کچھ بیسک اسکول قائم کیے گئے اور کچھ ٹریننگ اسکولوں کو بیسک کے نمونے پر ڈھالا گیا تاکہ بیسک اسکولوں کے لئے استاد فراہم کئے جا سکیں۔ تجربے کی وسعت بھی الگ الگ ریاستوں میں الگ تھی۔ بعض ریاستوں میں جیسے بہار میں تجربہ خاصے بڑے پیمانہ پر کیا گیا، دوسرے صوبوں میں بیسک اسکولوں کی تعداد اتنی کم تھی کہ ان سے کوئی قابل لحاظ اثر نہیں پڑ سکتا تھا، پہلے منصوبے کے شروع میں بہرحال یہ اعلان کیا گیا کہ بیسک ایجوکیشن تجربے کی منزل سے آگے بڑھ چکی ہے اور یہ کہ مستقبل میں اسے ابتدائی منزل میں تعلیم کے قومی ڈھنگ کی حیثیت سے اختیار کیا جائے گا۔ نئے جونیر بیسک اسکول کھولنے جونیر بیسک اسکولوں کو سینیر بیسک اسکول بنانے، غیر بیسک اسکولوں کو بیسک اسکولوں میں تبدیل کرنے ابتدائی اسکولوں میں حرفے شروع کرنے نئے بیسک ٹیچر ٹریننگ ادارے قائم کرنے یا موجودہ تربیتی اداروں کو بیسک کے نمونے پر ڈھالنے، بنیادی تربیتی اداروں کی اصلاح و ترقی (دارالاقامہ اور دوسرے سامان کی سہولتیں بھی) اور ابتدائی اسکولوں کے ہیڈ ماسٹروں کے کے لیے سیمنار اور ریفریشر کورسز کی تنظیم کی خاطر پہلے اور دوسرے پلان میں ایسے مختلف پروگراموں کے لئے مرکز مالی امداد دے رہا تھا۔

پہلے منصوبے کے اختتام پر اس بات کی ضرورت محسوس کی گئی کہ ملک میں بنیادی تعلیم کی ترقی کا ایک تفصیلی جائزہ لیا جائے اور جناب جی راماچندرن کی صدارت میں ایک جائزہ کمیٹی کا قیام عمل میں آیا۔ کمیٹی اس نتیجے پر پہنچی کہ بنیادی تعلیم کی ترقی میں رکاوٹ مندرجہ ذیل متعدد عناصر کی وجہ

سے ہے ۔

(۱) عوامی زندگی اور تعلیم کے میدان میں، ارباب حل و عقد کے یہاں بنیادی تعلیم کے صحت مند اصولوں کو قبول کرنے کی کمی اور بنیادی تعلیم کے تصور کے بارے میں ابہام (۲) موجودہ تعلیم کو بنیادی تعلیم میں تبدیل کرنے کے کام کی تکمیل کے لیے کسی اچھی طرح سوچے سمجھے پروگرام کی عدم موجودگی (۳) بنیادی تعلیم کے لیے استادوں اور دوسرے ضروری عملے کے تربیتی پروگرام میں کمیاں (۴) پروگرام کے نفاذ کے لیے کسی معقول منصوبے کا فقدان (۵) بنیادی تعلیم کے مسائل میں سائنٹفک تحقیق کی غیر موجودگی دوسری سماجی ایجنسیوں سے رابطے اور استادوں کے لئے ضروری ادب کی کمی۔ کمیٹی کی یہ رائے تھی کہ "منتخب علاقے کا طریقہ" جس کا مطلب ایک چھوٹے سے منتخب علاقے میں بنیادی تعلیم کے ایک تفصیلی اور جامع پروگرام کا نفاذ ہے جو ۱۹۵۶ء سے قبل ملک میں اپنایا گیا تھا۔ اپنی افادیت ختم کر چکا ہے۔ کمیٹی نے کہا کہ "منتخب علاقے کے طریقے نے صرف یہ کیا ہے کہ جگہ جگہ بنیادی اسکولوں کے چھوٹے چھوٹے بے ربط پیوند لگا دیے ہیں اور یہ پیوند نہ تو بڑھتے ہیں اور نہ ہی وسعت اور سرعت کے ساتھ پھیلے ہیں کمیٹی کا خیال تھا کہ اس قسم کے پیوند ضرورت سے زیادہ طویل عرصے تک ایک ہی حالت میں رہے اور غیر بنیادی ابتدائی تعلیم کے وسیع و عریض میدان پر اثر انداز نہ ہو سکے۔ اس کے نتیجے کے طور پر کچھ ایسے مخصوص حالات بھی پیدا ہوتے ہیں۔ جن کی وجہ سے بنیادی تعلیم مصنوعی نظر آنے لگتی ہے۔ اس لیے کمیٹی نے یہ تجویز پیش کی کہ " ساری ابتدائی تعلیم کو بتدریج تبدیل کرنے کا ایک پروگرام نافذ کر دینا چاہیئے اور اسے ایک معینہ مدت میں مکمل ہو جانا چاہیئے" اس مقصد کے لیے کمیٹی نے غیر بنیادی اسکولوں کو بنیادی اسکولوں کے نمونے پر ڈھالنے کی اسکیم کے اختیار کرنے کی سفارش کی۔ اس پروگرام کے تحت بیسک اسکولوں میں متعارف کرا کے اس "خلیج" کو جلد از جلد بھرا جاتا تھا۔ جو بنیادی اور غیر بنیادی اسکولوں کے درمیان تھی۔ کمیٹی کی سفارشات مان لی گئی ہیں اور ان کا نفاذ ہو رہا ہے۔ اسی مقصد کے لیے ۱۹۵۶ء میں نیشنل انسٹی ٹیوٹ آف بیسک ایجوکیشن قائم کیا گیا تھا۔ ابتدائی اسکولوں کو بیسک کے نمونے میں ڈھالنے کا پروگرام متعدد علاقوں میں دوسرے منصوبے کے دوران نافذ کر دیا گیا تھا اور یہ تجویز ہے کہ تیسرے منصوبے کے دوران اس کا نفاذ سارے ملک میں کیا جائے۔

بنیادی تعلیم ایک نمو پزیر اور متحرک تصور ہے اور اس وقت سے ہے جب ۱۹۳۷ء میں یہ

پہلی دفعہ پیش کیا گیا تھا اب اس میں بہت تبدیلیاں ہو چکی ہیں، یہ اساسی نظریہ کہ بیسک ایجوکیشن زندگی کے لیے ہے اور زندگی کے ذریعے ہے تشدد اور استحصال سے پاک ایک سماجی نظام بنانا چاہتی ہے اور یہ کہ جہاں تک اور جس حد تک ممکن ہو کسی منفعت بخش تخلیقی اور سماجی اعتبار سے مفید حرفے کو اس کا مرکز ہونا چاہیے ابھی تک اس منصوبے کا مرکزی نظریہ ہے۔ مگر خود کفالت کے خیال میں کافی ترمیم ہو گئی ہے اور اب یہ محسوس کیا جاتا ہے کہ حرفے کی مشق میں جو سامان تیار ہوا سے نئے خام مال کی قیمت پوری کرنی چاہیے اور اس سے دوپہر کے کھانے یا اسکول کی وردی جیسی سہولتوں کی فراہمی میں بھی کچھ مدد لی جا سکتی ہے۔ ربط کا مرکز صرف حرفہ نہیں رہا ہے بلکہ اس مقصد کے لیے تین مختلف مراکز منظور کیے گئے ہیں حرفہ، طبیعی اور سماجی ماحول انگریزی کو اب بنیادی تعلیم کے ساتھ بے جوڑ نہیں سمجھتا، بیسک ایجوکیشن کو دیہی علاقوں کے لیے مخصوص کرنے کا غلط تصور بھی اب ترک کیا جا چکا ہے۔ اس میں کوئی شک نہیں ہے کہ اس تصور میں حالات کی مزدورتوں کے مطابق مزید ترمیمیں ہوتی رہیں گی۔

(۸) **پیشہ ورانہ اور ٹکنیکل تعلیم:** چونکہ برطانوی حکومت کے سامنے ملک کی اقتصادیات کو ترقی دینے یا اس کے افلاس کو دور کرنے کا کوئی وسیع پروگرام نہیں تھا اس لیے برطانوی عہد میں پیشہ ورانہ اور ٹکنیکل تعلیم عام طور پر نظر انداز کی گئی۔ آزادی کے بعد کے زمانے میں بہرحال جدید سائنس اور ٹکنالوجی کو اختیار کرکے اور تیز رفتار صنعت کا پروگرام بنا کر قوم نے افلاس کو ختم کرنے کا فیصلہ کیا قومی مطمع نظر کی اس تبدیلی کی وجہ سے ٹکنیکل ایجوکیشن پر بہت زیادہ زور ہو گیا۔ قوم نے زراعتی پیداوار کو بڑھانے اور خوراک کے معاملے میں ملک کو خود کفیل بنانے کا فیصلہ کیا۔ اس کی وجہ سے زراعتی تعلیم میں بڑی ترقی ہوئی۔ اسی طرح قوم نے غذا اور صحت کے معیار کو بڑھانے کا فیصلہ کیا جس کا مطلب طب اور صحت کے شعبوں میں بڑے پیمانے پر اضافہ تھا اور ساتھ میں میڈیکل ایجوکیشن میں مساوی توسیع ہوئی تھی ایسی ہی مصلحتیں دوسرے پیشوں کے سلسلے میں تھیں اور بحیثیت مجموعی یہ کہا جا سکتا ہے کہ آزادی کے بعد ٹکنیکل اور پیشہ ورانہ تعلیم میں زبردست توسیع ہوئی۔ مندرجہ ذیل گوشوارہ ۵۰-۱۹۴۹ (پہلا سال جس کے کل ہند اعداد و شمار دستیاب ہیں) اور ۶۱-۱۹۶۰ (آخری سال جس کے اعداد و شمار شائع ہوئے ہیں) کے درمیان پیشہ ورانہ اور ٹکنیکل تعلیم کی توسیع کو پیش کرتا ہے۔

پیشہ ورانہ کالجوں اور اسکولوں کا فروغ (۵۰-۱۹۴۹ تا ۵۹-۱۹۵۸ء)

کالج یا اسکول کی قسم	۵۰-۱۹۴۹ء				۶۱-۱۹۶۰			
	ادارے		داخلے		ادارے		داخلے	
	کالج کے معیار کے	اسکول کے معیار کے	کالج کے معیار کے	اسکول کے معیار کے	کالج کے معیار کے	اسکول کے معیار کے	کالج کے معیار کے	اسکول کے معیار کے
گروپ (الف)								
زراعت	۱۵	۳۹	۳۰۸۲	۱۸۸۲	۳۶	۱۰۲	۱۵۹۴۹	۷۷۳۶
آرٹس اور کرافٹس	—	۱۳۷	—	۹۸۸۷	*	*	*	*
کامرس	۲۱	۴۱۲	۸۱۸۷	۲۷۶۲۱	۴۲	۱۱۸۹	۷۷۹۷۹	۱۱۲۸۲۴
انجینیرنگ	۲۳	۱۹	۹۴۱۱	۳۰۹۶	۶۶	۲۷۹	۴۳۴۰۹	۸۴۰۵۴
جنگلات	۴	۲	۳۸۹	۵۳	۳	۴	۸۶۳	۱۷۰
انڈسٹریل ٹیکنیکل	—	۴۸۶	—	۳۴۳۲۶	—	۱۲۰۲	**	۷۷۸۹۲
قانون	۲۰	—	۶۶۷۹	—	۳۸	—	۴۷۰۴۱	—
طب (میڈیسن)	۳۵	۳۹	۱۱۷۷۲	۳۷۹۰	۱۳۳	۱۵۸	۴۰۳۴۶	۱۰۷۰۲
فزیکل ایجوکیشن	۵	۲۰	۱۹۲	۱۷۹۵	۲۰	۴۱	۹۰۴	۳۴۴۴
ٹیچرز ٹریننگ	۴۸	۷۲۰	۳۷۸۱	۶۶۸۴۲	۴۷۸	۱۱۳۸	۴۶۷۸۸	۱۲۲۶۱۲
ٹیکنالوجی	۵	—	۱۵۴۱	—	۱۲	**	۴۴۲۵	**
ویٹرنری سائنس	۱۰	—	۱۴۸۶	—	۱۸	۱۲	۵۴۴۴	۱۱۶۶
دوسرے	—	—	—	—	۶	۲۰	۱۷۵۹	۴۳۲۷
میزان	۱۸۶	۱۸۷۴	۴۶۵۲۰	۱۴۹۲۹۲	۸۵۲	۴۱۴۵	۲۶۴۷۲۷	۴۲۳۹۲۷
گروپ (ب)								
فنون لطیفہ بشمول رقص و موسیقی	۹	۶۹	۹۸۱	۵۰۰۶	۵۴	۲۲'۸	۶۳۱۸	۱۸۰۰۰
علوم شرقیہ	۵۴	۴۲۶۵	۳۹۴۲	۹۸۷۵۹	۱۱۱	۳۴۸۶	۹۲۸۶	۱۴۸۷۳۴
سماجی کام	۲	۱۲	۱۱۷	۷۶۱	۸	۴۸	۹۷۰	۴۰۷۷
دوسرے	۱	۷۰۸	۲۷۲	۳۳۳۱۱	۳۵	۳۰۸	۵۱۴۵	۱۰۶۳۰
میزان	۶۶	۴۲۵۴	۵۳۱۲	۱۳۷۸۳۷	۲۰۸	۴۰۸۰	۲۱۸۲۸	۱۸۱۴۴۱
کل میزان	۲۵۲	۶۱۲۸	۵۱۸۳۲	۲۸۷۱۲۹	۱۰۶۰	۸۲۲۵	۲۸۶۵۵۵	۶۰۶۳۶۸

* صنعتی اور ٹیکنیکل اداروں میں شامل کیے گئے ہیں۔
** انجینیرنگ کے اداروں کے تحت شامل ہیں۔

یہ بات بے محل نہ ہوگی اگر یہاں پر ٹکنیکل ایجوکیشن کی کچھ تفصیلات دے دی جائیں جسے آزادی کے بعد سب سے زیادہ اہمیت دی گئی ہے۔ ۱۹۴۶ء میں صنعت، تجارت، ٹکنیکل اداروں اور حکومت کے نمائندوں پر مشتمل آل انڈیا کاؤنسل فار ٹکنیکل ایجوکیشن قائم کی گئی۔ اس کاؤنسل نے علاقائی ضرورتوں کے لحاظ سے ٹکنیکل تعلیم کی منضبط توسیع اور مخصوص ضرورتوں کا خیال رکھنے کے لیے چار علاقائی کمیٹیاں بنائیں MASSACHUSETT INSTITUTE OF TECHNOLOGY کے نمونے پر کھڑگ پور، کانپور، بمبئی اور مدراس کے مقام پر چار ٹکنیکل انسٹی ٹیوٹ بھی قائم کیے گئے اور ان میں سے ہر ایک آخرکار تقریباً دو ہزار طالب علموں کے لیے تربیت کی سہولتیں فراہم کریں گے ۱۵۰۰ گریجویٹ کی سطح پر اور ۵۰۰ پوسٹ گریجویٹ کی سطح پر۔ بنگلور کے انڈین انسٹی ٹیوٹ آف سائنس کی توسیع بہت بڑے پیمانے پر کی گئی ہے اور اب یہ پوسٹ گریجویٹ سطح پر بہت سے مختلف کورسوں میں تقریباً چار سو طالب علموں کی تربیت کی سہولتیں فراہم کرتا ہے۔ ۱۹۴۷ء میں انجنیرنگ اور ٹکنالوجی میں ڈگری کورسز کے لیے صرف ۳۸ ادارے (جن میں ۲۹۴۰ داخلوں کی گنجائش تھی) ڈپلوما کورسز کے لیے صرف ۵۳ ادارے (۳۶۷۰ داخلوں کی گنجائش) تھے۔ ۱۹۶۰-۶۱ میں ڈگری کورسز دینے والے ادارے بڑھ کر ۱۰۰ ہو گئے اور ان میں داخلوں کی گنجائش ۱۳۸۶۰ تک بڑھ گئی۔ ان اداروں کی تعداد جو ڈپلوما کورسز دیتے تھے ۱۹۶ ہوگئی اور ان میں ۲۵۵۷۰ طالب علموں کے داخلے کی گنجائش ہوگئی۔ تیسرے منصوبے کے اختتام تک ڈگری کورسز دینے والے اداروں کی تعداد ۱۷۰ (داخلوں کی گنجائش ۱۹۱۴۰) ہو جائے گی اور ڈپلوما کورسز دینے والے اداروں کی تعداد ۲۶۳ تک (داخلوں کی گنجائش ۳۷۳۹۰ طالب علم) بڑھ جائے گی۔

لڑکیوں کی تعلیم

اداروں کی قسم یا منزل	لڑکیوں کے داخلوں کی تعداد	ہر سو لڑکوں پر لڑکیوں کے داخلے کی تعداد	لڑکیوں کے داخلے کی تعداد	ہر سو لڑکوں پر لڑکیوں کے داخلے کی تعداد
جنرل ایجوکیشن (یونیورسٹی کے معیار کی) ریسرچ	۸۵	۱۰	۷۷۰	۲۰
پوسٹ گریجویٹ ڈپلومے	—	—	۶	۲
ایم۔اے اور ایم۔ایس۔سی	۱۶۵۶	۱۴	۹۰۵۴	۲۵
بی۔اے اور بی ایس۔سی (پاس اور آنرز)	۱۰۷۵۹	۱۴	۶۳۴۰۴	۲۷
انٹرمیجٹ آرٹس اور سائنس	۲۳۵۴۰	۱۳	۷۶۵۱۷	۲۰
میزان	۳۶۰۴۰	۱۴	۱۴۹۷۵۱	۲۳
پیشہ ورانہ تعلیم (یونیورسٹی کے معیار کی)	۴۰۵۵	۵	۲۶۱۵۸	۱۱
اسپیشل ایجوکیشن „ „	۷۷۱	۱۸	۷۳۶۴	۵۱
جنرل ایجوکیشن (اسکول کے معیار کی)	—	—	۶۲۹۷۴۷	۲۵
ہائی اور ہائر سکنڈری	۷۰۸۰۰۷	۱۹	۱۸۳۹۳۸۱	۳۴
مڈل	—	—	—	
ابتدائی	۵۰۳۴۷۴۰	۴۰	۱۱۱۰۲۲۲۱	۴۸
پری پرائمری	۱۲۳۰۶	۹۱	۸۲۱۲۲	۸۵
میزان	۵۷۵۵۰۵۳	۳۵	۱۳۶۵۳۴۷۱	۴۴
اسکول جنرل ایجوکیشن	۳۵۷۶۰	۲۸	۸۵۴۵۰	۲۵
دستکارانہ تعلیم (اسکول کے معیار کی)				
اسپیشل ایجوکیشن (اسکول کے معیار کی)	۱۷۹۶۴	۱۶	۳۳۶۸۵۳	۲۵
کل میزان	۶۰۱۱۳۲۰	۳۳	۱۴۲۵۹۰۴۳	۴۲

(۹) عورتوں کی تعلیم: اس بات کی طرف پہلے اشارہ کیا جا چکا ہے کہ برطانوی عہد میں تشکیل پانے والے جدید تعلیمی نظام کا سب سے غیر معمولی کارنامہ عورتوں کی تعلیم کا فروغ تھا مگر

۱۹۴۷ میں کچھ بہت زیادہ ترقی نہیں ہوئی خاص طور پر دنیا کے دوسرے ترقی یافتہ ممالک کے مقابلے میں لڑکیوں کے داخلوں کی تعداد ہر سو لڑکوں پر ۳۱ تھی اور عورتوں میں خواندگی کی فیصد شرح تو بہت ہی کم تھی۔ آزادی کے بعد عورتوں کی تعلیم کو مزید بڑھاوا ملا اور اچھی خاصی ترقی ہوئی صفحہ ۵۰۶ پر دیے ہوئے گوشوارے میں ۵۱-۱۹۵۰ء اور ۶۱-۱۹۶۰ء میں لڑکیوں کے داخلوں کا موازنہ کیا گیا ہے۔ اسی گوشوارے سے اُس تیز رفتاری کا بھی کچھ اندازہ ہوتا ہے جس سے لڑکیوں کی تعلیم اِس وقت بڑھ رہی ہے۔

۱۹۵۸ء میں حکومت ہند نے شریمتی درگا بھائی دیش مکھ کی صدارت میں عورتوں کی تعلیم کے لئے ایک نیشنل کمیٹی قائم کی۔ کمیٹی سے اُن مشکلات کو دیکھنے کی درخواست کی گئی تھی جو لڑکیوں کی تعلیمی ترقی میں رکاوٹ بنتی ہیں اور لڑکیوں کی تعلیم کو کم از کم ابتدائی اور ثانوی کی منزل تک لڑکوں کے برابر کرنے کے طریقے تجویز کرنے کو کہا گیا تھا، کمیٹی نے مسئلے پر تفصیلی طور سے غور کیا اس کی رپورٹ اس موضوع پر حوالے کی ایک معیاری دستاویز ہے۔ کمیٹی کی خاص خاص سفارشات مندرجہ ذیل تھیں۔

(۱) اگلے کچھ برسوں تک عورتوں کی تعلیم کو ایک خصوصی مسئلہ سمجھنا چاہیئے اور ملک کے پنج سالہ منصوبوں میں اس کے فروغ کے لیے خاص رقمیں مہیا کی جانی چاہئے۔

(۲) مرکز میں عورتوں کی تعلیم کے لیے ایک نیشنل کاؤنسل اور تمام ریاستوں اور یونین کے علاقوں میں ایک ایک اسٹیٹ کاؤنسل فار ویمنس ایجوکیشن قائم کی جانی چاہیئے۔ ان کاؤنسلوں کا خاص کام رائے عامہ کی تربیت کرنا۔ لڑکیوں کی تعلیم کے فروغ کے کاموں کے لیے سرکاری اور غیر سرکاری لوگوں کو ایک پلیٹ فارم پر لانا اور لڑکیوں کی تعلیم کے تیز رفتار فروغ کے اقدامات کے بارے میں حکومت ہند اور ریاستی حکومت کو ہدایت کرنا۔

(۳) عورتوں کی تعلیم کے پروگراموں کی دیکھ بھال کرنے کے لیے حکومت ہند میں ایک خاص یونٹ اور ہر ریاستی ڈیپارٹمنٹ آف ایجوکیشن میں ڈائرکٹریٹ کی سطح پر ایک اسپیشل آفیسر مقرر کیا جانا چاہیئے اور اسے لڑکیوں کی تعلیم سے

متعلق پروگرام کا انچارج بنانا چاہیئے۔ لڑکیوں کے اسکولوں کا معائنہ کرنے والے موجودہ عملے میں خاصا اضافہ کیا جانا چاہیئے۔

(۴) لڑکیوں کی تعلیم میں تیز رفتار ترقی لانے کے لیے بڑی تعداد میں مخصوص پروگرام بنانا ضروری ہیں ان میں سب سے زیادہ اہم استانیوں کی تیاری اوران کی ملازمت اور لڑکیوں کے لیے مفت کتابوں اور لکھائی کے سامان کے لئے امدادی وظیفے اور لباس یا دوپہر کے کھانے کا انتظام جیسی خصوصی سہولتیں فراہم کرنا ہے۔

کمیٹی کی اہم سفارشات کو حکومت نے منظور کرلیا ہے۔ ۱۹۵۹ء میں شریمتی درگا بائی دیش مکھ کی صدارت میں عورتوں کی تعلیم کے لیے ایک نیشنل کاؤنسل قائم کردی گئی تھی۔ بیشتر ریاستی حکومتوں اور مرکزی علاقوں نے ریاستی کاونسل بنا دی ہیں۔ وزارت تعلیم میں عورتوں کی تعلیم کا ایک مخصوص شعبہ قائم کردیا گیا ہے۔ اکثر ریاستی حکومتوں نے لڑکیوں کی تعلیم کے انچارج اسسٹنٹ یا ڈپٹی ڈائرکیٹر کی آسامی قائم کردی ہے اور لڑکیوں کے اسکولوں کا معائنہ کرنے والا اسٹاف بڑھادیا ہے۔ لڑکیوں کی تعلیم کے فروغ کے لئے خصوصی پروگرام بنائے گئے ہیں اور تیسرے پنج سالہ منصوبے میں اسٹیٹ سیکٹر کے اندران کے لئے تقریباً گیارہ کروڑ روپوں کا انتظام کیا گیا ہے۔

سنٹرل سوشل ویلفیر بورڈ نے بالغ عورتوں کے لئے مختصر کورسز (کنڈنسڈ) کی ایک بہت دلچسپ اسکیم شروع کی ہے اس اسکیم کے تحت ۱۸ سے ۳۵ سال تک کی بالغ عورتوں کو جنھوں نے اپنی تعلیم کا سلسلہ شروع ہی میں منقطع کردیا تھا اور جو استانیوں، نرسوں، اور مڈوائفوں کی حیثیت سے تیاری کرنا چاہتی ہیں، دو یا تین سال کی جامع تربیت دی جاتی ہے اور انھیں مڈل یا ثانوی اسکول کے آخری امتحان کے لیے تیار کیا جاتا ہے۔ یہ کورسز بہت مقبول اور کامیاب ہوئے ہیں اور توقع ہے کہ ان کے ذریعے تعلیم کے فروغ اور ان سماجی خدمات کے لیے وہ زنانہ عملہ فراہم ہوگا جس کی ملک کو ضرورت ہے۔

(۱۰) سماجی تعلیم (سوشل ایجوکیشن) ہندوستان میں بالغ ناخواندگی کا مسئلہ سنگین ہے ۱۹۴۱ء میں صرف ۱۲ فی صد خواندگی تھی حالانکہ اس مسئلے کی طرف، ۱۹۳۰ء کے بعد بھی کچھ توجہ کی گئی تھی مگر تعلیم بالغان کی کلاسز جس پیمانے پر چلائی گئیں وہ اتنا مختصر تھا کہ عام خواندگی پر حقیقتاً

اس کا کوئی اثر نہیں پڑا۔ ظاہر ہے کہ آزادی کے بعد اس مسئلے کی طرف قدرتی طور پر کافی توجہ دی گئی۔

جن ملکوں میں یہ مسئلہ ہے وہ عام طور پر اسے (۱) لازمی ابتدائی تعلیم نافذ کرکے (۲) بالغ خواندگی کو ختم کرنے کی عوامی تحریک منظم کرکے۔ (۳) ان دونوں طریقوں کو ساتھ ساتھ عمل میں لاکر حل کرتے ہیں۔ ہندوستان میں اصل خیال ۱۴ برس کے بچوں کے لیے ۱۹۶۰ تک لازمی تعلیم شروع کر دینے کا تھا۔ اس لیے مذکورہ طریقوں میں سے پہلے طریقے پر زور دینا فطری تھا۔ یہ صحیح ہے کہ شروع شروع میں بعض علاقوں میں عام خواندگی کی تحریکیں منظم کی گئیں۔ مگر یہ کوششیں نہ تو ملک کے تمام حصوں میں ہوئیں اور نہ ہی یہ کسی بڑے پیمانے پر تھیں۔ عام پالیسی یہ رہی ہے کہ ہر بالغ کو ایک معینہ مدت میں زبردستی خواندہ بنانے کی کوشش نہ کی جائے بلکہ ان لوگوں کے لیے تعلیم کے ذرائع فراہم کیے جائیں جو خواندہ ہونا چاہتے ہیں اور مزید پڑھنا چاہتے ہیں۔ اس لیے بالغ خواندگی کے مراکز یا جماعتیں وہیں کھولی گئیں جہاں حالات موافق ہیں اور جہاں کے کچھ بالغوں میں تعلیم کا احساس پیدا ہو گیا ہے۔ اوسطاً ہر سال بالغوں کی ۵۰۰۰۰ کلاسز چلتی ہیں۔ ان میں تقریباً ۱۲ لاکھ بالغوں کا داخلہ ہوتا ہے۔ جن میں سے چار پانچ لاکھ کو خواندہ بنا دیا جاتا ہے۔ اس پروگرام پر اوسطاً ۸۰ لاکھ روپے سالانہ خرچ ہوتے ہیں۔ ان حالات میں اس بات پر تعجب نہیں ہونا چاہیئے کہ ہندوستان میں بالغ خواندگی کی ترقی سست رہی ہے۔ ۱۹۵۱ء کی مردم شماری میں ۱۶۰۶۷ فی صدی خواندگی تھی (۲۴،۹ فی صد مرد اور ۷،۹ فی صدی عورتیں) ۱۹۶۱ء میں یہ تعداد بڑھ کر ۲۳،۷ فی صد ہوگئی (۳۴،۴ فی صدی مرد اور ۱۲،۰ فی صدی عورتیں) اس وقت خواندہ بالغوں کی کل تعداد کا تخمینہ ۲۰ کروڑ کے قریب ہے۔

اس لیے آزادی کے بعد بالغوں کی تعلیم کے میدان میں سب سے اہم کامیابی کو خواندگی کے فروغ میں نہیں تلاش کرنا چاہیئے بلکہ سوشل ایجوکیشن کے اس نئے تصور میں ڈھونڈھنا چاہیئے جو بالغ خواندگی یا تعلیم بالغان کے پرانے نظریے کی جگہ لینے کے لیے تشکیل دیا گیا ہے۔ سوشل ایجوکیشن کی آج جو تعریف کی جاتی ہے اس میں لازمی طور پر خواندگی بھی شامل ہے۔ لیکن چونکہ اس میں فرد کو مناسب اور اجتماعی حصہ لینے کے اور اسے نئے سماج کے لیے تیار کرنے پر زور دیا گیا ہے۔ اس لیے اس کو سوشل ایجوکیشن کا نام دیا گیا ہے۔ سوشل ایجوکیشن کا پروگرام جو آج قبول کیا گیا ہے

اس میں خواندگی، شہریت اور اصولِ صحت کی تعلیم کا دینا، روزمرہ کام آنے والی سائنس کی سمجھ پیدا کرنا اور ان پیشہ ورانہ کارکردگی میں اضافہ کرنے والی معلومات اور مہارتوں کا حصول، ذوق کی آب یاری اور تفریحی اور ثقافتی پروگراموں میں حصہ لینے کے لئے بالغوں میں شوق پیدا کرنا شامل ہے۔

سوشل ایجوکیشن کا یہ نیا پروگرام بالغ خواندگی اور تعلیم بالغان کے پرانے پروگراموں کی طرح اسکول کی چہار دیواری میں نہیں چلتا بلکہ اس کا فروغ کمیونٹی ڈیولپمنٹ کے وسیع اور مفید پروگراموں کے پس منظر میں ہوتا ہے۔ کمیونٹی ڈیولپمنٹ کے پروگرام کا مقصد ماحول کے تمام پہلوؤں کو بہتر کرنے اور دیہی زندگی میں ایک ہمہ جہت ترقی لانے کے لئے بستی کے لوگوں کو اکسانا اور تیار کرنا ہے، اس مقصد کے حصول کے لئے تمام دیہی علاقوں کو متعدد کمیونٹی ڈیولپمنٹ بلاکوں میں تقسیم کیا گیا ہے، ہر بلاک سو گاؤں یا تقریباً ۶۰۰۰۰ افراد پر مشتمل ہے۔ ہر بلاک میں ایک ڈیولپمنٹ آفیسر اور مددگار کی حیثیت سے اس کے ساتھ ساتھ تربیت یافتہ اکسٹنشن افسر ہوتے ہیں۔ کمیونٹی کی مدد اور اس کے تعاون سے ایک جامع ترقیاتی پروگرام کا چلانا ان کی ذمہ داری ہوتی ہے۔ کارکنوں کی اس جماعت میں ایک سوشل ایجوکیشن آرگنائزر ہوتا ہے جس کا خاص کام سوشل ایجوکیشن کے پروگراموں کو چلانا ہوتا ہے۔ یہ مردوں میں ان پروگراموں کی دیکھ بھال کرتا ہے اور مکھ سیویکا عورتوں اور بچوں کی سماجی تعلیم اور سماجی فلاح و بہبود کے کاموں کی نگرانی کرتی ہے۔ ان لوگوں کے کام کی نگرانی کرنے اور ان کی تکنیکل رہنمائی کے لئے بعض علاقوں میں ڈسٹرکٹ سوشل ایجوکیشن آرگنائزر کی آسامیاں بھی قائم کی گئی ہیں۔ اس کے علاوہ بحیثیت مجموعی ساری ریاست میں کام کی نگرانی اور مناسب رہنمائی کرنے کے لئے اکثر ریاستی سطح پر بھی ایک افسر ہوتا ہے۔

کمیونٹی ڈیولپمنٹ کا سارا پروگرام جس کا مقصد کمیونٹی کو خود اعتماد اور ترقی پسند بنانا ہے دراصل اس سوشل ایجوکیشن ہی کا پروگرام ہے جسے ایک نئے اور زیادہ وسیع معنی دے گئے ہیں بلاک ڈیولپمنٹ کی جماعت کا ہر رکن سوشل ایجوکیشن کے کام میں لگا ہوا ہے اس پروگرام نے دیہی زندگی پر خاصا اثر ڈالا ہے خاص طور پر دیہی باشندوں کے رویوں اور رجحانات کو بدلنے اور انھیں پیداوار کی نئی تکنیکوں اور زندگی کے بہتر طریقوں کو اپنانے پر تیار کرتے ہیں۔

۱۱۔ تعلیم کو جمہوری بنانا اور یکساں تعلیمی مواقع فراہم کرنا۔ چوں کہ ملک نے جمہوریت

کو ایک طرزِ زندگی کی طرح اختیار کیا ہے اور ایک ایسا سماج بنانے کا فیصلہ کیا ہے جس میں موقعوں کی مساوات ہو۔ یہ ضروری ہے کہ تعلیم کو جمہوری بنایا جائے اور سب کے لیے مساوی تعلیمی مواقع فراہم کئے جائیں۔ ان مقاصد کو حاصل کرنے کے لئے حصولِ آزادی کے بعد متعدد اقدامات کئے گئے ہیں۔ ۱۴ سال تک کے بچوں کے لئے عام لازمی اور مفت تعلیم فراہم کئے جانے کی کوششوں کا حوالہ دیا جا چکا ہے۔ لڑکیوں کی تعلیم کے فروغ اور انھیں اس معاملے میں لڑکوں کے برابر لانے کی کوششوں کا بھی ذکر ہو چکا ہے۔ ان دو بڑے پروگراموں کے علاوہ حکومت ہند اور ریاستی حکومتوں نے تعلیم کے مساوی مواقع فراہم کرنے اور تعلیم کو جمہوری بنانے کے دو بڑے پروگرام اختیار کئے ہیں (۱) مفت تعلیم اور وظیفے اور (۲) شیڈولڈ کاسٹ، شیڈولڈ ٹرائبس اور دوسرے پسماندہ طبقوں میں تعلیم کی ترویج کے لیے خصوصی تعلیمی اعانت۔

(الف) **مفت تعلیم اور وظیفے:** سوائے ان چند نجی اسکولوں کے جو فیس لیتے ہیں۔ اب سارے ملک میں ابتدائی تعلیم مفت ہے۔ مفت تعلیم دینے والے ابتدائی اسکول خاصے بڑے پیمانے پر کھولے گئے ہیں۔ اس لئے کوئی والدین اپنے بچوں کو فیس لینے والے نجی اسکولوں میں بھیجنے پر مجبور نہیں ہے۔ مڈل کی منزل پر بھی تعلیم زیادہ تر مفت ہی ہے۔ ثانوی کی منزل پر بھی تعلیم کو تمام بچوں کے لئے یا لڑکیوں کے لئے یا ان ماں باپ کے بچوں کے لئے جن کی آمدنی ایک معینہ سطح سے کم ہے۔ مفت تعلیم دینے کا رجحان بڑھ رہا ہے جموں اور کشمیر میں تمام منزلوں پر تمام بچوں کے لئے تعلیم مفت ہے۔ اسی طرح کی رعائتیں اے اور این جزائر ایل ایم اور اے، آئی جزائر کے مرکزی علاقوں میں بھی ہیں۔ مہاراشٹرا اور گجرات میں تمام منزلوں کی تعلیم ان تمام بچوں کے لئے مفت ہے جن کے والدین کی آمدنیاں ۱۲۰۰ روپے سالانہ سے کم ہیں۔ مدھیہ پردیش میں ۶ سے ۱۴ تک کی عمر کے تمام بچوں کے لئے مفت تعلیم کا انتظام ہے۔ موجودہ رجحانات سے اندازہ ہوتا ہے کہ تمام بچوں کے لئے ۱۴ برس تک کی تعلیم جلدی ہی مفت ہو جائے گی۔ زیادہ عمر والوں کے لئے بھی رعایتوں اور مفت تعلیم کی سہولتوں میں مستقبل قریب میں اضافہ ہو جائے گا۔ اور اُن والدین کے بچوں کو مفت تعلیم دینے کی پُر عزم کوششیں ہو رہی ہیں جن کی آمدنی ایک معینہ سطح سے کم ہے۔

آزادی سے پہلے وظیفوں کی سہولتیں بہت کم تھیں ۴۷-۱۹۴۶ء میں وظیفوں پر صَرف ہونے والی رقم ۲۲ لاکھ کے قریب تھی یعنی سارے تعلیمی مصارف کا ۴ . . . فی صدی حصہ آزادی

کے بعد بہرحال حکومت ہند اور ریاستی حکومتوں نے وظیفوں کی سہولتوں کا ایک بڑا پروگرام شروع کیا ہے۔ اس کے نتیجے کے طور پر ۶۱-۱۹۶۰ء میں وظیفوں پر صرف ہونے والی رقم بڑھ کر بیس کروڑ دس لاکھ یا یوں کہئے کہ کل تعلیمی مصارف کا ۵.۸ فی صدی حصہ ہو گئی ہے۔ اس اضافے سے بھی اہم بات یہ ہے کہ رجحان ایسا ہے جس سے معلوم ہوتا ہے کہ مستقبل قریب ہی میں اس میں اور اضافہ ہوگا۔

اس سلسلے میں کچھ ان اہم اسکیموں کا تذکرہ کیا جا سکتا ہے جو آزادی کے بعد اپنائی گئی ہیں۔ حکومت ہند ہر سال لائق بچوں کو ستتر وظیفے دیتی ہے تاکہ وہ رہائشی اسکولوں میں تعلیم حاصل کر سکیں۔ اس نے میٹریکولیشن کے بعد کی منزل کے لئے بھی قومی وظیفوں کی اسکیم شروع کر رکھی ہے ان کا مقصد لائق طالب علموں کو اعلیٰ تعلیم حاصل کرنے میں مدد دینا ہے اور یہ وظیفے ملک بھر میں صلاحیت اور وصف کی بنیاد پر منتخب کئے گئے بچوں کو دئے جاتے ہیں۔ حکومت ہند نے انسانیات اور سائنس میں ریسرچ اور ثقافتی مضامین میں اعلیٰ تعلیم کے لئے بھی وظیفوں کا انتظام کیا ہے۔ اس کے علاوہ ایک اسکیم اور ہے جس کے تحت استادوں کے اور سیاسی مصیبت زدوں کے ہونہار بچوں کو وظیفے دیئے جاتے ہیں۔ دوسرے ملکوں کے ساتھ مل کر بین الاقوامی وظیفوں کا بھی ایک پروگرام بنا ہے جس کے تحت ہندوستانی طالب علم اعلیٰ تعلیم کے لئے دوسرے ملکوں خصوصاً انگلستان، امریکہ، روس اور مغربی جرمنی جاتے ہیں۔ اور باہر کے ملکوں کے خصوصاً افریقہ کے طالب علم اعلیٰ تعلیم کے لئے ہندوستان آتے ہیں۔

(ب) شیڈولڈ کاسٹ، شیڈولڈ ٹرائبس اور دوسرے پسماندہ طبقوں کی تعلیم:

۱۹۳۷ء میں جب برطانوی ہند کی ریاستوں میں عوامی حکومتیں برسر اقتدار آئی تھیں، گاندھی جی کی قیادت میں شیڈولڈ کاسٹ، شیڈولڈ ٹرائبس اور دوسرے پسماندہ طبقوں کی سماجی، تعلیمی اور اقتصادی نشوونما کا ایک پروگرام شروع کیا گیا تھا۔ آزادی کے بعد ان پروگراموں کو وسعت دی گئی اور دستور کی متعلقہ دفعات کی تکمیل کرتے ہوتے اس مقصد کے لئے بڑے پیمانے پر ایک پروگرام مرکز میں بنا تھا۔ اس وقت ہر ریاست میں پسماندہ طبقوں کی فلاح و بہبود کے لئے خصوصی شعبے قائم ہیں اور یہ یا تو خود یا پھر دوسرے شعبوں کے ساتھ مل کر ان لوگوں کی سماجی، اقتصادی اور تعلیمی بہبود کے پروگراموں کی دیکھ بھال کرتے ہیں۔ جہاں تک تعلیمی سہولتوں

کا تعلق ہے شیڈولڈ کاسٹ اور شیڈولڈ ٹرائبس کے بچے ساری تعلیم مفت پاتے ہیں۔ ریاستی حکومت بھی ابتدائی اور ثانوی اسکول میں پڑھنے والے ان طبقوں کے بچوں کے لئے ہوسٹل چلاتی ہیں یا چلانے میں مدد کرتی ہیں۔ کتابوں کی خریداری اور امتحان کی فیس جیسے متفرق اخراجات کے لئے بھی گرانٹس ان ایڈ دی جاتی ہیں۔ میٹریکولیشن کے بعد کی منزل کے لئے حکومت ہند نے وظیفوں کا ایک بہت وسیع نظام قائم کر رکھا ہے۔ اس وقت کالج کی منزل میں تعلیم حاصل کرنے والا شیڈولڈ کاسٹ اور شیڈولڈ ٹرائبس کا ہر طالب علم وظیفہ پاتا ہے ۴۸-۱۹۴۷ء میں دیتے جانے والے وظیفوں کی تعداد ۶۵۵ تھی اور ان کی مجموعی رقم ۵۲۹ ہزار روپے تھی اس وقت تقریباً ۶۲ ہزار وظیفے (دو کروڑ ساٹھ لاکھ روپے) دئے جا رہے ہیں۔ پسماندہ طبقوں کے طالب علموں کے لئے اعلیٰ تعلیم کی خاطر باہر جانے کے لئے کچھ مخصوص وظیفے رکھے گئے ہیں شروع شروع میں یہ خیال تھا کہ پسماندہ طبقوں کے لئے تمام وظیفے دستور کے نفاذ کے دس سال بعد تک جاری رکھے جائیں گے۔ اس حقیقت کے پیش نظر کہ انھیں ابھی بہت دور چلنا ہے ان وظیفوں کی مدت میں مزید دس سال کا اضافہ کر دیا گیا ہے۔

۱۲- دوسرے پروگرام: آزادی کے بعد مرکز اور ریاستوں میں بنائے جانے والے کچھ دوسرے پروگراموں کا یہاں پر تذکرہ کیا جاسکتا ہے۔

حکومت ہند نے ہندی کے فروغ کے لئے ایک اچھا پروگرام تشکیل دیا ہے۔ اس سلسلے میں سب سے اہم کام ٹکنیکل اصطلاحات وضع کرنے کا ہے جو ہندی اور ہندوستان کی دوسری زبانوں میں استعمال کی جائیں گی۔ اس مقصد کے لئے ٹکنیکی اصطلاعات کا ایک مرکزی بورڈ ۱۹۵۰ء میں بنایا گیا تھا ابھی حال میں اسے اسٹینڈنگ کمیشن آف سائنٹفک اینڈ ٹکنیکل ٹرمنالوجی سے بدل دیا گیا ہے۔ اس کمیشن کے صدر شری ڈی۔ ایس کوٹھاری ہیں۔ خیال ہے کہ علوم کی مختلف شاخوں میں پوسٹ گریجویٹ مطالعے کے لئے ۰ ۵ ۲ ہزار ٹکنیکی اصطلاعات کی ضرورت ہوگی ان میں سے تقریباً ۲۹۰ ہزار اصطلاحات وضع ہو چکی ہیں۔ حکومت ہند اور ریاستی حکومتوں کے ملازموں کو ہندی میں تربیت دینے کی اسکیمیں بھی شروع کی جا چکی ہیں۔ غیر ہندی علاقوں میں ہندی کو مقبول بنانے اور پھیلانے کے لئے گرانٹس بھی دی جا رہی ہیں۔ معیاری کتابوں کی اشاعت کا بھی ایک پروگرام بنا ہے اور اس کا نفاذ کیا جا رہا ہے۔

فزیکل ایجوکیشن اور اس سے متعلق دوسری سرگرمیوں میں اچھی خاصی ترقی ہوئی ہے۔ گوالیار میں ایک نیشنل کالج آف فزیکل ایجوکیشن، جسے رانی لکشمی بائی کالج آف فزیکل ایجوکیشن کہا جاتا ہے قائم کیا گیا ہے۔ اس وقت اس میں فزیکل ایجوکیشن کے ایک سہ سالہ کورس کی تعلیم دی جاتی ہے اور جلدی ہی پوسٹ گریجویٹ سطح پر ریسرچ کا بھی انتظام ہو جائے گا۔ ملک میں کھیل کود کی ترقی کے لئے اول درجے کے تربیت کار تیار کرنے کی غرض سے پٹیالہ میں ایک نیشنل انسٹی ٹیوٹ آف اسپورٹس قائم کیا گیا ہے۔ بہت سی تربیتی اسکیموں کا باہر سے بلائے ہوئے ماہر تربیت کاروں کی مدد سے نفاذ کیا جا رہا ہے۔ اسکول کے طالب علموں میں کردار کی تعمیر اور نظم و ضبط پیدا کرانے کے لئے ایک نیشنل ڈسپلن اسکیم ہے جو اس وقت ۱۵۰۰ سے زیادہ اداروں میں نافذ کی جا چکی ہے۔ بوائے اسکاؤٹس اور گرل گائڈز کے فروغ کے لئے بھی اقدامات کئے گئے ہیں۔ نوجوانوں کی بہت سی فلاحی اسکیمیں بنائی گئی ہیں اور ان کا نفاذ کیا جا رہا ہے۔

معذوروں کی فلاح و بہبود اور ان کی تعلیم کے پروگراموں کی ترقی کے لئے کافی کام ہوا ہے کیونٹی کے اس مجبور اور کمزور حصے کی تعلیم کے لئے اداروں کی تعداد بہت تیزی سے بڑھی ہے۔ دہرہ دون میں اندھوں کا ایک نیشنل سنٹر قائم ہوا ہے۔ اندھوں کے رسم الخط کا ایک ہندوستانی نظام بنایا گیا ہے جو ہندوستان کی تمام زبانوں میں مشترک ہے اور ایک سنٹرل بریل پرنٹنگ پریس نے اس رسم خط میں بہت سی کتابیں شائع کی ہیں۔ گونگوں کے لئے نیا اور دیسی سماعی امدادی سامان بنایا جا رہا ہے اور تربیت یافتہ معذوروں کے لئے ملازمت مہیا کرنے کے پروگرام بنائے جا رہے ہیں۔

چائلڈ ویلفیئر کا کام بھی بڑے پیمانے پر شروع کیا گیا ہے۔ شہری علاقوں میں پری پرائمری تعلیم خاصی وسیع پیمانے پر ہو گئی ہے۔ دیہی علاقوں میں مرکزی سوشل ویلفیئر بورڈ اور کمیونٹی ڈیولپمنٹ پروگرام کے تحت بہت سی بال واڑیاں قائم کی گئی ہیں جن میں چائلڈ ویلفیئر اور پری پرائمری تعلیم دونوں کا انتظام ہے۔ تیسرے منصوبے میں ۳۰ لاکھ روپے منتخب علاقوں میں چائلڈ ویلفیئر کے وسیع اور مربوط پروجکٹ چلانے کے لئے رکھے گئے ہیں۔ تجربے کی روشنی میں یہ تجویز ہے کہ آنے والے برسوں میں اس پروگرام کو عام کر دیا جائے۔

۱۴۔ **ایڈمنسٹریشن، منصوبہ بندی اور مالیات:** آزادی کے بعد تعلیمی سرگرمیوں میں بڑے پیمانے پر ترقی ہوئی جس کا ذکر پچھلے صفحوں میں ہو چکا ہے۔ اس ترقی کی وجہ سے مرکز میں وزارت

تعلیم کو اور ریاستوں میں شعبہ ہائے تعلیم کو بہت وسیع کرنے کی ضرورت محسوس ہوئی ہے۔ ۱۹۴۷ء سے قبل مرکز میں شعبۂ تعلیم ایک چھوٹا سا یونٹ تھا۔ بعد کو یہ تعلیم اور سائنسی تحقیق کی ایک بڑی وزارت میں تبدیل ہوگیا۔ ۱۹۵۸ء میں اس وزارت کے دو حصے ہوگیے، ایک وزارتِ تعلیم (جو سوشل ویلفیر کے مسائل کو بھی دیکھتی ہے) اور دوسری سائنٹیفک ریسرچ اور ثقافتی معاملات کی وزارت۔ ابھی ۱۹۶۳ء میں یہ دونوں وزارتیں پھر ایک کردی گئی ہیں ریاستوں میں تعلیم کے شعبوں کو اور وسعت دی گئی ہے بہرحال یہ محسوس کرنے کے اسباب موجود ہیں کہ انتظامی ڈھانچے کی یہ مجموعی ترقی تعلیمی پروگراموں کے تناسب سے کم ہے اور یہ کہ اسے اور ترقی دینے اور مضبوط بنانے کی مزید ضرورت ہے۔

۱۹۴۷ء سے قبل ملک کے مختلف حصوں کی تعلیمی ترقی کے اعداد و شمار کسی ایک جگہ نہیں ملتے تھے۔ برطانوی ہند کے صوبے تعلیم پر خود اپنی رپورٹیں شائع کرتے تھے اور ان کے لئے کل ہند رپورٹیں بھی تیار کی جاتی تھیں مگر برطانوی ہند کے صوبے بہرحال صرف دو تہائی ملک کی نمائندگی کرتے تھے۔ باقی ایک تہائی ملک سات سو دیسی ریاستوں میں بٹا ہوا تھا۔ بڑی بڑی ریاستیں تعلیم پر خود اپنی رپورٹیں شائع کرتی تھیں۔ مگر ایسی ریاستیں بہت کم تھیں اور زیادہ تر ریاستوں کے تعلیمی اعداد و شمار دستیاب نہیں تھے۔ آزادی کے بعد کے زمانے کا ایک بہت بڑا کارنامہ ملک کی انتظامی اکائیوں میں تقسیم اور بحیثیت مجموعی سارے ملک کی تعلیم کے اعداد و شمار کا اکٹھا کیا جانا ہے سب سے پہلے کل ہند اعداد و شمار ۵۰-۱۹۴۹ء میں شائع ہوئے تھے جو اس کے بعد سے ہر سال شائع ہو رہے ہیں۔ سب سے آخری دستیاب اعداد و شمار ۶۱-۱۹۶۰ کے ہیں وزارت تعلیم میں ایک شعبۂ اشاعت بھی قائم کیا گیا ہے۔ ریاستی حکومتوں کے خود اپنے شعبۂ اشاعت ہیں اس سب کا نتیجہ یہ ہے کہ اب ملک کے تمام حصوں سے متعلق تعلیمی معلومات اچھی خاصی فراوانی سے دستیاب ہے۔

آزادی کے بعد ملک میں تعلیمی مصارف میں بھی زبردست اضافہ ہوا ہے۔ ۴۷-۱۹۴۶ء میں برطانوی ہند کی ریاستوں میں تعلیم پر صرف کی جانے والی کل رقم ۵۹ کروڑ روپے کے قریب تھی اور بحیثیت مجموعی سارے ہندوستان میں ۸۰ کروڑ روپے تھا ۶۱-۱۹۶۰ء میں ملک کے تعلیمی مصارف بڑھ کر تین ارب چوالیس کروڑ روپے ہوگئے اس اضافے کا بڑا حصہ مرکزی اور ریاستی محصولات کا تھا اہمیت کے اعتبار سے دوسرے درجے پر فیسوں کا شمار ہوتا ہے تعلیمی مراعات کے اس اضافہ میں مقامی جماعتوں خصوصاً میونسپلٹیوں کا خاصا بڑا حصہ ہے۔

جیسا کہ پہلے بیان کیا گیا ہے کہ منصوبہ بندی زندگی کے ہر شعبے اور خود تعلیم کی ترقی کا ایک مانا ہوا طریقہ ہو گیا ہے، اب یہ کام مرکز، ریاستوں، مقامی جماعتوں اور رضاکارانہ تنظیموں کا مشترکہ کام بن گیا ہے۔

۱۴۔ **بے اطمینانی کے اسباب:** یہ بات پہلے بھی کہی جا چکی ہے کہ آزادی کے بعد تعلیم کی ترقی کے اپنے کامیاب پہلو بھی ہیں اور نقصانات بھی۔ اس کی غیر معمولی کامیابیوں کا مختصر تذکرہ پچھلے پروگراموں میں ہو چکا ہے۔ مگر تصویر اس وقت تک مکمل نہیں ہوگی جب تک اس کی خاص خاص ناکامیوں کا ذکر نہ کیا جائے، سب سے پہلے اس بات کی طرف اشارہ کیا جا سکتا ہے کہ آزادی کے بعد تعلیم کی ترقی ماضی کے لحاظ سے نہایت شاندار رہی ہے مگر قومی آرزوں اور ولولوں کے نقطہ نظر سے ناکافی ہے۔ جیسا کہ پہلے بتایا جا چکا ہے سارجنٹ پلان نے ایک ایسی اسکیم پیش کی تھی جس کا مقصد ہندوستان کی تعلیمی ترقی کو مغرب کے اکثر ترقی یافتہ ملکوں کے برابر لانا تھا اور اس نے یہ بھی اندازہ لگایا تھا کہ اس ترقی کے لئے کم از کم چالیس سال کی مدت درکار ہوگی۔ یعنی (۱۹۴۵-۱۹۸۴)۔ ملک میں لوگوں نے یہ محسوس کیا کہ یہ مدت بہت طویل تھی اور چاہا کہ اس ترقی کو نسبتاً کم مدت میں حاصل کر لیا جائے، لیکن اگر تیسرے پنج سالہ منصوبے کی ساری مقررہ منازل تک کی مسافت طے کر لی جائے یا اس سے آگے بھی نکل جایا جائے تب بھی ہم اس منزل پر نہیں پہنچیں گے جو سارجنٹ پلان نے تجویز کی تھی۔ لگتا ایسا ہے کہ اگر زیادہ منصوبہ بند اور وسیع ترقی کی بھی کوشش کی جائے اور پچھلے چودہ برس میں جتنا سرمایہ حاصل کیا جا چکا ہے اس سے بھی زیادہ سرمایہ صرف میں لایا جائے تب بھی ہندوستان میں تعلیم کو سارجنٹ پلان کی تجویز کی ہوئی سطح تک لانے کے لئے مزید پندرہ بیس سال کی مدت درکار ہوگی، آزادی کے بعد ہونے والی تعلیمی ترقیوں کی طرف سے بے اطمینانی کا ایک بڑا سبب بڑھتی ہوئی قومی تمناؤں اور نسبتاً محدود کامیابیوں کے درمیان بڑھتی ہوئی خلیج ہے۔

ان ترقیوں کے خلاف بے اطمینانی کا دوسرا بڑا سبب نظام کے وہ مخصوص عیوب ہیں جو برطانوی عہد میں ہی سامنے آنے لگے تھے جنھیں ملک جلد از جلد دور کرنا چاہتا تھا اور جو آج بھی بدستور نظام پر حاوی ہیں۔ مثال کے طور پر تعلیم کی ہر منزل میں تضیع اور ٹھہراؤ کا دور دورہ خاص طور پر پرائمری کی منزل میں پچھلے چودہ برسوں میں بھی ختم نہیں ہوا ہے۔ یونیورسٹی میں داخلے کو اصل سمجھنے

کے ساتھ ثانوی تعلیم کا ایک رخی نظام آج بھی اتنا ہی رائج ہے جتنا ۱۹۴۷ء میں تھا۔ اور پچھلے چودہ سال میں جو کچھ بھی کیا گیا ہے اس کے باوجود نہ تو استادوں خصوصاً ابتدائی کے استادوں کی حیثیت حسب خواہش بڑھی ہے اور نہ ان کا معاوضہ۔ آزادی سے پہلے تعلیمی نظام کے خلاف ایک بات عام طور پر یہ کہی جاتی تھی کہ اس کی صورت ایک الٹے مثلث کی سی ہے جس میں ثانوی تعلیم اور اعلیٰ تعلیم کی ترقی اور ابتدائی تعلیم کے فروغ میں کوئی نسبت نہیں ہے۔ کم و بیش یہی تنقید آج کی صورت حال پر ہو سکتی ہے۔ اور دوسری بھی مثالیں دی جا سکتی ہیں مگر اس کی ضرورت نہیں ہے، اب تک جو کچھ کہا گیا ہے وہ یہ دکھانے کے لئے کافی ہے کہ پچھلے چودہ برس میں وصفی اعتبار سے تعلیمی حالت میں کوئی قابل ذکر ترقی نہیں ہوئی ہے۔

تعلیمی نظام کے خلاف بے اطمینانی کا تیسرا سبب تعلیم یافتہ لوگوں کی بڑھتی ہوئی بے روزگاری ہے۔ موجودہ نظام تعلیم کے خاص مقاصد میں ایک مقصد اس کے ذریعے لوگوں کو سرکاری ملازمتوں کے لئے تیار کرنا تھا۔ اس محدود مقصد نے اس وقت تک کوئی مسئلہ پیدا نہیں کیا جب تک کہ لوگوں کو پبلک یا پرائیویٹ سیکٹر میں جگہ مل جاتی تھی۔ تعلیم کی پیداوار اور سماج میں ملازمتوں کے موقعوں کا آپس کا یہ رشتہ ۱۹۳۰ء کے قریب ختم ہو گیا اور تعلیمی یافتہ لوگوں کی بے روزگاری کا عفریت نظر آنے لگا۔ ۱۹۳۵ء میں سر تیج بہادر سپرو کی صدارت میں اس مسئلے کی تحقیق کرنے کے لئے پہلی کمیٹی کا تقرر ہوا۔ اس کے بعد متعدد کمیٹیوں نے غور کیا ہے۔ بہت سی سفارشیں کی گئی ہیں۔ ان میں سے کچھ پر عملدرآمد بھی ہوا ہے۔ لیکن پھر بھی یہ مسئلہ بڑھتا جا رہا ہے۔

یہ مسئلہ واقعی پیچیدہ ہے اور اس کے متعدد اسباب ہیں۔ اس پیچیدگی میں تھوڑا سا حصہ تو ان بڑھتی ہوئی مشکلات کا ہے جو ملازم رکھنے والی ایجنسیوں کو صحیح قسم کے روزگار کے متلاشی لوگوں تک لانے میں ہوتا ہے۔ اس کام کو اب روزگار دلانے والے دفتر اچھے خاصے قابل اطمینان طور پر انجام دے رہے ہیں۔ جو مناسب آدمی حاصل کرنے میں اعانت دیتے ہیں بے روزگاری کا ایک سبب یہ بھی ہے کہ طالبعلموں کو اپنے ایسے معاش کے انتخاب میں جو ان کے لئے موزوں ہو صحیح ہدایت اور مناسب مشورہ نہیں ملتا۔ اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ

وہ اکثر نہ صرف ناموزوں کام سیکھتے ہیں بلکہ ملازم رکھنے کے قابل ہی نہیں رہتے۔ اس عیب کو تعلیمی اور پیشہ ورانہ رہنمائی کی سہولتیں فراہم کرکے دور کیا جا سکتا ہے۔ پچھلے چودہ برسوں میں اس قسم کی رہنمائی کے اچھے خاصے وسیع پروگرام بنے ہیں اور جیسا کہ پہلے بیان کیا جا چکا ہے کہ تیسرے منصوبے میں ان پروگراموں کو اور وسعت دینے کی تجویز ہے مگر تعلیمی سہولتوں خصوصاً علی ثانوی اسکولوں اور کالجوں کی تعلیمی سہولتوں کو سماج میں فراہم، ملازمتوں کے موقعوں سے مطابقت دینے میں ناکامی اس عیب کا سب سے اہم سبب ہے۔ یہ ادارے اپنے یہاں سے ایسے طالب علم نکالتے ہیں جو زیادہ تر دفتری پیشوں کے لئے موزوں ہوتے ہیں۔ اور چوں کہ ثانوی اسکولوں یا کالجوں میں داخلوں میں انتخاب کا کوئی نظام نہیں ہے اور ان کی تعداد کے اضافے پر کوئی روک نہیں ہے اس لئے ہر سال سیکڑوں اور ہزاروں گریجویٹس اور میٹریکولیٹ کالجوں اور ثانوی مدرسوں سے نکلتے ہیں اور ملازمت کے ایک ایسے بازار میں ان کی بھرمار ہو جاتی ہے جہاں کام ملنے کے موقعوں میں اضافہ نسبتاً کم ہوتا ہے۔ یہاں پر صرف دو علاج ممکن ہیں (۱) ملازمتوں کے امکانی موقعوں کے مطابق میٹرک پاس افراد اور گریجویٹس کی پیداوار پر پابندی لگانا (۲) ایسی ملازمتوں کے مواقع پیدا کرنا جو عام ثانوی مدرسوں اور آرٹس کالجوں کے طالب علموں کو کھپا سکیں۔ اول الذکر طریقہ زیادہ آسان ہے۔ مگر ایک ایسے سماج میں جس کی آبادی کا بڑا حصہ صدیوں سے دبا رہا ہو اور اب پہلی بار ثانوی تعلیم اور اعلیٰ تعلیم کے میدان میں قدم رکھ رہا ہو۔ اسے مشکل ہی سے اختیار کیا جا سکتا ہے۔ دوسرا طریقہ زیادہ مشکل ہے کیوں کہ اس کا تعلق اقتصادی نشو و نما سے ہے۔ آبادی میں زبردست اضافے کی وجہ سے اس طریقہ کار کا اختیار کرنا اور بھی دشوار ہو گیا ہے۔ ملازمتوں کے دستیاب موقعوں اور تعلیمی اداروں کی پیداوار کے درمیان توازن نہ پیدا کر سکنے کی وجہ سے ہی تعلیم یافتہ افراد کی بے روزگاری میں زبردست اور مسلسل اضافہ ہو رہا ہے۔

آزادی کے بعد ہونے والی تعلیمی ترقیوں سے بے اطمینانی کا سب سے بڑا سبب تعلیمی نظام کو ملک کے طے شدہ سماجی نظام سے مطابقت دینے میں ناکامی ہے۔ ہندوستان نے شعوری طور پر زندگی کے جمہوری طرز اور سماج کے اشتراکی نمونے کا انتخاب کیا ہے۔ اگر ایسا سماج بنانا اور مستحکم کرنا ہے تو ایسے شہریوں کی ضرورت ہوگی جو بہت سی اہم قدروں کے حامل

ہوں۔ یہ تنوع میں اتحاد" کے گہرے ادراک کے ساتھ مادر وطن سے محبت کا جذبہ، دوسروں کی طرف رواداری کا رویہ۔ جمہوری طرز زندگی کی سمجھ اور اس کا احترام نظم وضبط کی قدر اور ضبط نفس کی صلاحیت، سائنس میں دل چسپی اور ایک سائنسی نقطۂ نظر پیدا کرنا، وقار محنت پر ایمان اور مستعدی کے ساتھ سخت محنت کرنے کی صلاحیت اور بنیادی انسان دوستی جو ذات، نسل، رنگ، جنس یا مذہب کے امتیازات سے بری ہو۔ ان قدروں میں شامل ہے، اس موقع پر جو حقیقی سوال اٹھتے ہیں وہ یہ ہے ان قدروں کی تشکیل و تعمیر کے لئے تدریس کے کے طریقے اور تعلیم کا مواد کیا ہونا چاہیئے۔ رائج نظام تعلیم ان قدروں کے فروغ میں کہاں تک معاون ہے؟ ہمارے حکام اور استادوں کو ان مسائل کا کتنا شعور ہے اور انھیں ان قدروں کے پیدا کرنے کے طریقوں کی تربیت دینے کے لئے کیا اقدامات کئے جانے چاہئیں؟ اسکولوں اور کالجوں سے نکلے ہوئے طالب علم میں ان قدروں کا کہاں تک اثر ہوتا ہے یہ معلوم کرنے کے کہ طالب علموں نے ان قدروں کو کتنا اپنایا ہے اور امتحانوں کے نتائج کی روشنی میں فوقتاً فوقتاً تعلیم کے مواد اور طریقوں میں مزید کیا اصلاح کی جائے اور خود اس سب کا پتہ چلانے کے لئے تعلیمی نظام میں جانچ کے کون سے طریقے اپنائے جائیں؟ اس قسم کے سوالوں کے جواب کی کوشش قدرے پریشان کن ہوتی ہے۔

اگر رائج تعلیمی نظام کی ان کمیوں کو دور کرنا ہے اور اگر اسے حسب خواہش سمت میں آگے بڑھانا ہے تو یہ بات ظاہر ہے کہ ملک کو تعلیمی کاموں پر اس سے کہیں زیادہ صرف کرنا پڑے گا جتنا کہ وہ اب خرچ کرتا ہے۔ روپے کو چند مدوں میں مخصوص کر دینا بہرحال کافی نہیں۔ زیادہ اہم بات ملک کی ضرورت کے مطابق شہری فراہم کرنے کے لئے موزوں تعلیمی پروگراموں کا بنانا، تحقیق اور ایک ہمہ وقت خود تشخیصی نظام کو فروغ دینا، مستعد اور مخلص افراد کو استادوں کی حیثیت سے بھرتی کرنا، ان کی تربیت کا بہترین انتظام کرنا اور تعلیمی اداروں میں ایسا ماحول پیدا کرنا ہے جس میں استاد اور طالب علم مل کر اور ایک دوسرے کے لئے مفید ہو کر کام کر سکیں یہ وہ چیلنج ہے جس کا مقابلہ ملک کو اگلے پندرہ برسوں میں کرنا ہے ایسے پروگراموں کی کچھ تفصیل اگلے باب میں زیر بحث آئے گی جو اس چیلنج کا مقابلہ کرنے میں کچھ ممد ہو سکتے ہیں۔

تیرھواں باب

ہندوستان میں طویل المدت تعلیمی تعمیرِ نو

۱۹۶۵ء تا ۱۹۸۱ء

اگلے تین منصوبوں کے خدوخال : اگلے دس پندرہ برس کا زمانہ ہندوستان کی تاریخ کا انتہائی نازک اور فیصلہ کن زمانہ ہے، اور ملک کا سارا مستقبل اسی پر منحصر ہے کہ اس زمانے میں کیا ہوتا ہے۔ اور کیا نہیں ہوتا۔ چونکہ تعلیم، قومی نشوونما میں سب سے زیادہ اہم عنصر ہے ظاہر ہے کہ ملک کا سارا مستقبل بڑی حد تک اُن تبدیلیوں اور ترقیوں پر منحصر ہوگا جو اگلے دس پندرہ برسوں میں ہندوستانی تعلیم میں ہوں گی۔ اس لئے مسئلے کا طویل المدت پہلو دیکھنا اور بحیثیت مجموعی اگلے تین منصوبوں پر محیط ایک تناظری تعلیمی پروگرام تیار کرنا اور چوتھے پنج سالہ منصوبے کو آخری شکل دینا ضروری ہو جاتا ہے۔

سارجنٹ پلان ۱۹۴۴ء میں تیار ہوا تھا اور چالیس سال کی مدت پر پھیلا ہوا تھا۔ اس کے بنانے والوں کو ایسا محسوس ہوتا تھا کہ غالباً یہ منصوبہ کافی طویل مدت کو پیش نظر نہیں رکھ رہا ہے اور انھوں نے ایک مشرقی کہاوت کا حوالہ دیا تھا کہ اگر آپ آدمی پیدا کرنا چاہتے ہیں تو سو سال کا منصوبہ بنا تیے۔ تبدیلی کی رفتار پچھلے دنوں میں بہت تیز ہو گئی ہے، لیکن پھر بھی ہمارے اگلے قدم کس سمت میں اٹھیں گے یہ طے کرنے کے لئے کم از کم پندرہ سال آگے تک دیکھنا ممکن بھی ہے اور ضروری بھی

اگلے تین منصوبوں کے خصوصی پہلو کیا ہوں گے۔ ایسا لگتا ہے کہ اس عہد میں تعلیمی ترقی کی کوششوں میں مندرجہ ذیل پانچ خاص پہلوؤں پر زور دینا ہوگا۔

(الف) توجہ اور زور کا رخ وصفی ترقی کی طرف پھیرنا: پہلی بنیادی ضرورت توجہ کو وصفی ترقی کی طرف پھیرنا ہے۔ پچھلے سولہ برسوں میں ہندوستانی تعلیم میں بے مثال توسیع ہوئی ہے۔ اور توسیع کی رفتار ہر سطح اور تعلیم کی ہر شاخ میں بعد از جنگ زمانے یعنی ۵۰-۱۹۴۷ سے پہلے منصوبے (۵۶-۱۹۵۱) تک پہلے سے دوسرے تک (۶۱-۱۹۵۶) اور دوسرے سے تیسرے تک (۶۶-۱۹۶۱ء) بڑھتی ہی رہی ہے، اس کے نتیجے کے طور پر تعلیم کا معیار گرتا ہی گیا خصوصاً اس وجہ سے بھی کہ معیار کی طرف کبھی کافی توجہ بھی نہیں دی گئی ہے۔ تعلیم کی آئندہ توسیع کے بڑے پروگراموں کے پیش نظر تعلیمی معیار کے مزید گرنے کے امکانات کو اب ہر طرف محسوس کیا جارہا ہے اور اس خیال پر عام اتفاق ہے کہ اگلے تین منصوبوں میں توجہ کو تعلیم کی وصفی ترقی کی طرف موڑنا ہی پڑے گا۔

(ب) توسیع میں تسلسل: توجہ کے مرکز کی اس تبدیلی کا مطلب توسیع پر پابندی لگانا ہرگز نہیں ہے پچھلے پندرہ برسوں میں بے مثال توسیع ہونے کے باوجود ایسا نہیں ہوا ہے کہ ہندوستان ضرورت سے زیادہ تعلیم یافتہ ملک بن گیا ہو، تیسرے منصوبے کے اختتام تک ۶ سے ۱۴ برس تک کے بچوں میں سے صرف ساٹھ فی صدی بچے اسکول پہنچیں گے اس لئے اگلے پندرہ برسوں میں دستور کی ہدایتی دفعہ ۴۵ کی تکمیل کی خاطر اس عمر کے بچوں کے لئے عام تعلیم کا انتظام تو کرنا ہی ہوگا۔ ثانوی کی منزل پر ۱۴ سے ۱۷ برس کی عمر کے گروپ میں صرف ۲۱ فیصدی بچے اسکولوں میں ہوں گے جن میں ثانوی تعلیم کے کورس کی مدت کم و بیش تین سال ہوگی چھٹے منصوبے کے خاتمے تک ثانوی کے نصاب کو چار سال تک لے جانا پڑے گا اور ثانوی اسکولوں میں ۱۵ سے ۱۸ برس کی عمر والے گروپ کے بچوں کے داخلوں کو تقریباً ۴۰ فی صدی تک بڑھانا ہوگا یونی ورسٹی کی منزل پر ۶۶-۱۹۶۵ء میں ۱۸ سے ۲۳ سال کی عمر والوں کے کل داخلے صرف ۴ء۲ فی صدی ہوں گے۔ ۸۱-۱۹۸۰ء تک ۱۹ سے ۲۴ سال کی عمر کے گروپ کے داخلوں کو ۱۵ فی صدی تک بڑھانا ہوگا۔ داخلوں کی یہ تعداد ترقی یافتہ ملکوں کے تعلیم کے معیاروں کے مقابلے میں کچھ زیادہ نہیں ہے۔ یہ بہرحال اس جدید صنعتی سماج کے لئے لازمی ہیں جسے ہم ہندوستان میں بنانا چاہتے ہیں اس لئے یہ ظاہر ہے کہ وصفی ترقی کی طرف توجہ مبذول کرنے کے باوجود تعلیم کی تعدادی توسیع کو جاری رکھنا ہوگا۔ اس لیے تیسرا منصوبہ تیز رفتار توسیع کے ایک ایسے عہد پر ختم ہوگا جس میں وصفی ترقی کی

طرف عام طور پر کم ہی زور رہا ہوگا۔ اگلے پندرہ برس کا زمانہ ایک ایسا زمانہ ہوگا جس میں ہمیں معیار اور تعداد دونوں کا خیال رکھنا ہوگا۔

(ج) **مالی وسائل پر پابندیاں :** وصفی اور تعدادی ترقی کی بہ یک وقت کوشش قدرتی طور پر زیادہ بڑے وسائل چاہے گی۔ بدقسمتی سے چینی جارحیت نے ایک ایسی صورت حال پیدا کر دی ہے جن میں قومی وسائل کا ایک معتد بہ حصہ جو پہلے ترقیاتی پروگراموں پر صرف ہوتا اب دفاعی تیاریوں کے لئے مخصوص کر دیا جائے گا۔ اس کا مطلب لازمی طور پر یہ ہے کہ ان وسائل پر پابندیاں عائد ہو جائیں گی جو پبلک سیکٹر تعلیم کے لئے فراہم کر سکتا ہے۔ اس کا اثر ظاہر ہے ہمیں تعلیم کی وصفی اور تعدادی ترقی کے عظیم کام کو ان مالی وسائل کے ذریعے کرنا ہوگا، جن کا اضافہ ضرورتوں کے تناسب سے نہیں ہوگا۔ سوال یہ ہے کہ کیا یہ ممکن ہو سکے گا۔؟

اس صورت حال پر پہلا رد عمل منفی ہی ہونے کا امکان ہے کیوں کہ تعلیمی مصارف میں متناسب اضافے کے بغیر حسب ضرورت زیادہ اور اچھی تعلیم نہیں فراہم کی جا سکتی ہے۔ بہر حال یہ نقطۂ نظر کم ہمتی اور ایک فراری کیفیت کا غماز ہے۔ بہتر یہ ہوگا کہ ہم اس صورت حال کو ایک چیلنج سمجھیں جس کے لئے ضروری ہو جائے گا کہ ہم زیادہ اچھی طرح سوچیں یہاں تک کہ ترقی یافتہ ممالک کے ماہرین تعلیم سے بھی زیادہ جن کے سامنے مقابلہ کرنے کے لئے مسائل کم اور وسائل زیادہ تھے۔ ہم صورت حال کا مقابلہ کر سکتے ہیں اور بہت سے طریقوں کو اپنا کر ایک ایسا کام انجام دے سکتے ہیں جو بظاہر ناممکن نظر آتا ہے۔

سب سے پہلے اور سب سے اہم بات یہ ہے کہ ترقی یافتہ ملکوں کے طریقوں کی "نقل کرنے" کے عام رجحان کو ترک کرنا پڑے گا۔ کچھ تو اس لئے کہ یہ طریقے ہمارے حالات سے مطابقت نہیں رکھتے اور کچھ اس لئے کہ تعلیمی اور سماجی مسائل کو حل کرنے میں میکانکی نقلیں کچھ بہت مفید خدمت انجام نہیں دیتیں۔ ہمیں حل کے لئے اپنے مسائل کو بدیسی ماہرین کے حوالے کر دینے کے عام رجحان کو بھی روکنا ہوگا۔ حالانکہ ان کی ہدایت اور رہنمائی مسائل کو حل کرنے میں ہماری کوششوں کے لئے یقیناً مفید ہوگی۔ نجی وسائل کو پہلے سے کہیں زیادہ تحریک دے کر ہمیں تعلیم کے لئے عوامی تعاون کو جس پر حالات نے سب سے زیادہ پابندیاں عائد کی ہیں، بڑھانے کے طریقے اور

ذریعے سوچنے ہوں گے۔ ہمیں تضیع کے تمام اسباب کو ختم کرنے کے لئے بھی اقدامات کرنے ہوں گے اور یہ دیکھنے کے طریقے بھی اختیار کرنے ہوں گے کہ ہر وہ پیسہ جو تعلیم کے لئے مخصوص کیا جاتا ہے اس سے پورا پورا فائدہ ہو اس کا مطلب یہ ہے کہ تمام متعلقہ لوگوں طالب علموں، استادوں اور منتظمین کو زیادہ سخت اور زیادہ محتاط منصوبہ بندی کرنی ہوگی، اگر ان طریقوں کے مطابق کوشش کی گئی تو قومی وسائل کی نسبتاً پابند امداد کے باوجود تعلیم کی بیک وقت وصفی اور تعدادی ترقی کے مشکل کام کی تکمیل ممکن ہوگی۔

(د) **تعلیمی تعمیر نو اور اقتصادی ترقی میں تعلق پیدا کرنا:** ہندوستانی صورت حال کی بنیادی خصوصیت یہاں کے عوام کا خوفناک افلاس ہے اور ملک کے سامنے اس وقت سب سے اہم کام ان کے معیار زندگی کو اس نقطے تک اونچا کرنا ہے جہاں اس کا مقابلہ دنیا کے زیادہ ترقی پسند ملکوں سے کیا جا سکے۔ لازمی طور پر یہ ایک طویل المدت منصوبہ ہے مگر اگلے دس پندرہ سال میں ہمیں اپنی اقتصادیات کو اس طرح ترقی دینی ہوگی کہ جست خیزی (TAKE - OFF) کی منزل جلدی یعنی چوتھے منصوبے کے اختتام سے پہلے آجائے اور قومی آمدنی پندرہ برس میں تقریباً دوگنی یعنی جو قومی آمدنی ۱۹۶۱ء میں ۳۳۰ روپے تھی ۱۹۸۱ء میں ۶۰۰ روپے (ٹھہری ہوئی قیمتوں پر) ہوجائے اس کے لئے اقتصادی ترقی کی زبردست ترین کوشش کی ضرورت ہوگی جس کے لئے ہندوستانیوں کو انتہائی سخت محنت کرنی ہوگی اور بہت سی آسائشوں اور سہولتوں کو تجنا پڑے گا اس کے ساتھ ہی ترقی یافتہ دوست ملکوں کو بے دریغ اور زیادہ کشادہ دلی کے ساتھ امداد دینی ہوگی۔

اگلے دس پندرہ برس میں اور خصوصاً چوتھے منصوبے میں تعلیمی تعمیر نو پر اس قدر بڑے صرفے کا خاص جواز یہ مفروضہ ہے کہ تعلیم وہ اہم واحد عنصر ہے جس سے اقتصادی نشوونما ہوتی ہے اور اقتصادی ترقی کے جس درجے کا ہم نے تصور کیا ہے وہ اس وقت تک ناقابل حصول رہے گا۔ جب تک کہ تعلیم کی تعمیر نو ہماری تجویز کے مطابق نہ ہوگی، اس بات کو ثابت کرنے کے لئے تعلیم کو گہرے طور پر پیداوار سے وابستہ کرنا پڑے گا، خود جس کا انحصار کام کرنے والے کی انفرادی کارکردگی اور سائنس اور ٹکنالوجی پر مبنی پیداوار کے جدید طریقوں کے اختیار کرنے پر ہے۔

بدقسمتی سے ہندوستانی تعلیم اقتصادی ترقی سے کبھی بھی مناسب طور پر وابستہ نہیں رہی۔ برطانوی عہد میں اس کی وابستگی بہت سے مقاصد سے رہی تھی۔ایک جدید ایڈمنسٹریشن کو چلانے کے لئے ایک جماعت پیدا کرنے کی انتظامی ضرورت، ہندوستانیوں کو مغربی سائنس ادب سے واقف کرانے کی ثقافتی ضرورت، ایک نیا سماجی نظام بنانے کے لئے فرسودہ روایتی نظریات اور توہم پرستی کو بدلنے کی ضرورت اور گاندھی جی کے زیر اثر جدوجہد آزادی سے وابستگی۔ مگر ۱۹۴۷ء سے قبل برطانوی حکام اور ہندوستانی قوم پرستوں میں سے کسی کا مطمع نظر تعلیم اور اقتصادی ترقی کا باہمی ربط نہیں رہا۔ بنیادی تعلیم کی اسکیم اس سمت میں شاید پہلی کوشش تھی۔ مگر بہت سے اسباب تھے جن کی بناء پر یہ بہت کامیاب نہیں ہوئی اور بہرصورت اس پر دوبارہ غور کرنا پڑا اور اسے اس صنعتی سماج کی ضرورتوں کے مطابق کرنا پڑا جسے قائم کرنے کی ہم کوشش کر رہے ہیں۔ اسی لئے پچھلے پندرہ برسوں میں تعلیمی نظام کے روایتی مقاصد کا تسلط بڑی حد تک بدستور جاری رہا اور تعلیمی تعمیر نو کو اقتصادی ترقی سے ربط دینے کی کوشش سوائے ٹکنیکل ایجوکیشن کے بعض پہلوؤں میں نہ کی گئیں اور نہ کامیاب ہوئیں۔

اس لئے چوتھے منصوبے میں تعلیم کی تعمیر کو اقتصادی ترقی سے مربوط کرنے کی کوشش خاصے بڑے پیمانے پر کرنی پڑے گی اور جوں جوں سال گزریں گے اسے اور تیز کرنا ہوگا۔ اس عمل میں سب سے اہم اقدامات یہ ہوں گے۔ ثانوی اسکولوں کے نصاب میں تنوع پیدا کرنا اور اسے پیشہ ورانہ بنانا تاکہ ۱۹۸۱ء تک ثانوی اسکولوں میں بچوں کی بہت بڑی تعداد پیشہ ورانہ کورسز کر رہی ہو، جو آج کی طرح انھیں یونیورسٹیوں میں داخلہ کے لئے نہیں تیار کر رہے ہوں گے بلکہ زندگی کے مختلف شعبوں خصوصاً صنعتی اور زراعتی سیکٹر میں جانے کے لئے تیار کریں گے۔ یونی ورسٹی کی منزل پر بھی اسی طرح کی صنعتی اور پیشہ ورانہ تعلیم کو فروغ دینا اور سائنٹفک ٹکنالوجیکل اور صنعتی تحقیق کو ترقی دینا۔ ان مسائل پر تفصیل کے ساتھ غور کرنے کی یہاں پر کوئی ضرورت نہیں ہے، اس بات سے تو سب ہی کو اتفاق ہوگا کہ اگلے دس پندرہ برسوں اور خصوصاً چوتھے منصوبے میں تعلیم کو اقتصادی ترقی سے براہ راست وابستہ کرنے کی کوشش تعلیمی تعمیر نو کی سب سے اہم خصوصیت ہوگی۔

(۴) انسانی عنصر پر زور: تعلیم کی تعمیر نو میں انسانی عنصر پر زور دیا جانا چاہئے

کیونکہ تعلیمی نظام کی کامیابی بالآخر اس کے فارغ التحصیل افراد کی صلاحیتوں ہی سے ظاہر ہوتی ہے۔ یعنی پیشہ ورانہ مہارت اور اسکول سے نکلے ہوئے افراد کے کردار و اعمال سے اور سماج کے ثقافتی معیار سے ملتی ہے۔ پچھلے پندرہ برسوں میں مسئلے کے اس پہلو پر ناکافی توجہ دی گئی ہے اور ہم نے خود کو تعلیمی ترقی کو بے رنگ اعداد و شمار کے ذریعہ ناپنے کا عادی بنا لیا ہے۔ تعلیم کی مختلف منزلوں میں کتنے لڑکے داخل ہوئے اور ان پر کیا مصارف آتے اور بس۔ بہرحال اب اس بات کا احساس بڑھتا جا رہا ہے کہ تعلیم کے محض ساز و سامان کا مہیا ہونا لازمی طور پر اس کی ترقی کا ضامن نہیں ہے، بُری یا بے مقصد تعلیم ملک کو تباہی کی طرف لے جا سکتی ہے اور عدم تعلیم سے بھی زیادہ نقصان دہ ثابت ہو سکتی ہے۔ ملک کو جس چیز کی ضرورت ہے وہ ہے "زیادہ سے زیادہ" اور اچھی سے اچھی تعلیم" جو افراد کی روز افزوں تعداد میں ایسے مستعد ذمہ دار اور مفید شہری پیدا کرے جو جمہوریت پر مبنی ایک منصفانہ اور خوش حال سماج بنا سکیں۔

طالب علموں کے مناسب نشو و نما کو اہمیت دینے کی وجہ سے دو اور انسانی عناصر پر زور دینے کی ضرورت پڑ جاتی ہے۔ ان میں سے ایک استاد ہے۔ ہمیں اچھے استادوں کی ایک پوری فوج کی ضرورت ہے جو پڑھے لکھے اور مطمئن ہوں مستعد اور فرض شناس۔ اس وقت اگلی نسل کی پرورش کا کام زیادہ سے زیادہ اُن لوگوں کے ہاتھ میں آتا جا رہا ہے جو موجودہ نسل کے نسبتاً کم نمائندے ہیں، یہ ایک ایسی صورت حال ہے جو ملک کے سارے مستقبل کے لیے خطرناک ہے۔ اس کے بجائے ہمیں ایک ایسی صورت حال پیدا کرنی ہوگی، جہاں موجودہ نسل کی تربیت کا زیادہ سے زیادہ کام موجودہ نسل کے بہترین لوگوں کے ذمے ہو۔ اس کے لیے استادوں سے متعلق تمام مسائل پر نہایت سنجیدگی سے غور کرنے کی ضرورت ہے۔ اُن کے معاوضوں کو بہتر کرنا، ریٹائرمنٹ کے بعد کی سہولتوں کا انتظام، فلاحی سروسز کا قیام ملازمت سے پہلے اور دوران ملازمت ٹریننگ، استادوں کی اصلاح و ترقی کے لیے علمی پروگرام چلا سکنے والی پیشہ ورانہ تنظیموں کا فروغ اور کل کے عظیم ہندوستان کے معماروں کی حیثیت سے انھیں اُن کا صحیح مقام دلانا۔

دوسرا انسانی عنصر ایڈمنسٹریٹرز یا منتظمین کا ہے۔ برطانوی عہد میں تعلیم کا انتظام کرنے والا حاکم بدیسی ہوتا تھا جو عوام کے ولولوں اور ان کے داخلی جذبات سے عام طور پر ناواقف ہوتا تھا یا انھیں پوری طرح سمجھ نہ سکتا تھا۔ جب جنگ آزادی کی جدوجہد شروع ہوئی اور روز افزوں تعداد میں ہندوستانی تعلیم یافتہ دانش ور طبقہ اس جدوجہد میں مدد کرنے لگا تو بدیسی حاکم نے اپنے اندر پولیس والوں کی سی ایک کیفیت پیدا کر لی جس میں اس کی بنیادی ذمہ داری یہ

دیکھنا تھا کہ تعلیم لوگوں میں برطانوی حکومت سے بے زاری تو نہیں پیدا کرتی ہے۔ آزادی کے بعد تعلیمی ایڈمنسٹریشن پورے طور پر ہندوستانی ہوگیا ہے مگر پولس والی پچھلی روایتیں دوسری طرح سے سہی مگر ابھی تک بدستور حاوی ہیں۔ اس سے بھی بُری خرابی یہ ہے کہ تعلیمی ایڈمنسٹریشن کی اصلاح و توسیع کو عام طور پر نظر انداز کیا گیا ہے اس کا انجام یہ ہوا ہے کہ اس وقت کے ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹس تعلیم کی تشکیل نو کے زبردست کام کو کرنے کے لئے پہلے کے مقابلے میں کہیں کم تیار ہیں۔ اس وقت ضرورت ہے ایجوکیشن ڈیپارٹمنٹس کے عملے میں معتد بہ اضافے اور ان کے کردار میں ایک انقلاب کی ۔ اعداد و شمار، مالی منظوریاں، گرانٹس ان ایڈ، تبادلے اور تقرر اور تمام شکایتوں کی چھان بین کا کام کرنے والے موجودہ منتظمین کی ایک جماعت کو بدل کر ہمیں "ماہرین تعلیم" کی ایک تنظیم بنانا ہوگی جو تخیل سے کام لے کر تعلیم کی تشکیل نو کے مقاصد کو حاصل کرنے میں معاون ثابت ہوں گے۔ وہ اتنے حساس ہوں گے کہ عوام کے مطالبوں اور ان کی ضرورتوں کو جان سکیں۔ اور اتنے مستعد ہوں کہ تعلیم کی تشکیل نو کے پروگرام بنا سکیں اور انھیں قابل اطمینان طور پر نافذ کرسکیں اور لائق اتنے ہوں کہ استادوں کے رہنما، فلاسفر اور دوست کی طرح کام کرسکیں تاکہ استاد اپنی جگہ پر طالب علموں اور ان کے والدین کی اسی طرح خدمت کرسکیں۔

منتظمین اور استادوں کے پہلو بہ پہلو طالب علموں کو بھی تعلیم کی مجوزہ تشکیل میں اپنا صحیح رول ادا کرنا ہوگا۔ سب سے پہلے تو انھیں پہلے کے مقابلے میں کہیں زیادہ سخت محنت کرنی ہوگی۔ ایک بڑے ہندوستانی معلم نے مذاحیہ انداز میں کہا کہ ہمارے اسکولوں اور خصوصاً کالجوں میں تعطیلات سال کے ایک سرے سے شروع ہوکر دوسرے سرے پر ختم ہوتی ہیں۔ یہ ایک بڑا جامع بیان ہے جو اس حقیقت کو آشکارا کرتا ہے کہ ہندوستانی طالب علم دوسرے ترقی یافتہ ملکوں کے طالب علموں کے مقابلے میں کتنا کم کام کرتے ہیں۔ خصوصاً ثانوی اور یونی ورسٹی کی منزل میں اور یہ کہ ان میں تحریک اور امنگ کی بڑی کمی ہے، اس کے ساتھ ہی ہمیں یہ دیکھنا ہوگا کہ امداد دے کر ان کی رہائش مطالعے، صحت اور بہبود کی بہتر سہولتوں کو فراہم کرکے ہم طالب علموں کے ساتھ بہتر سلوک کریں اگلے پندرہ برسوں میں طالب علموں کی دنیا کے ان مسائل پر بہت زیادہ زور دینا ہوگا۔

پچھلے تجربے کی جانچ اور آئندہ کیلئے منصوبہ بندی: اسی لئے چوتھے اور اس کے بعد کے منصوبوں میں سامنے آنے والے کام انتہائی پیچیدہ اور مشکل ہیں، خوش قسمتی سے ہم انھیں

کامیابی کے ساتھ انجام دینے کے لیے آج بہتر حیثیت میں ہیں، اس کی خاص وجہ ہمارا وہ تجربہ ہے جو ہندوستان میں پچھلے پچیس برسوں میں ہونے والی تعلیمی منصوبہ بندی سے ہمیں حاصل ہوا ہے
تعلیمی منصوبہ بندی کا خیال سب سے پہلے قومی منصوبہ بندی کمیشن نے پیش کیا تھا۔ جسے انڈین نیشنل کانگرس نے جواہرلال نہرو کی صدارت میں ۱۹۳۸ء میں مقرر کیا تھا۔ اس کمیٹی نے تعلم سے متعلق ایک پوری جلد شائع کی تھی جو ہندوستان میں منصوبہ بند ترقی سے متعلق اوّلین خیالات کا خاکہ پیش کرتی ہے۔ اس کے بعد ہندوستان میں بعدازجنگ تعلیم کے فروغ کا منصوبہ آیا جو عام طور پر سارجنٹ پلان کے نام سے مشہور ہے۔ یہ ۱۹۴۴ء میں شائع ہوا تھا۔ اس نے چالیس سال کی مدت (۱۹۴۵ - ۸۵) ۶ سے ۱۴ سال کی عمر والوں کی عام تعلیم کی سہولت اور محدود اور انتخابی بنیاد پر ثانوی اور یونی ورسٹی کی تعلیم کی ترقی کے بارے میں سوچا تھا۔ حالانکہ اس میں بہت سے تکنیکل کمیاں تھیں اس قسم کی پہلی کوشش ہونے کی وجہ سے ان کا ہونا کوئی تعجب کی بات بھی نہیں ہے۔ بہرحال ان کمیوں کے باوجود ملک میں طویل المدت تعلیمی منصوبہ بندی پر یہ واحد جامعہ دستاویز ہے۔ ۱۹۴۷ء اور ۱۹۵۱ء کے درمیان تعلیم کو کچھ ان خطوط کے مطابق ترقی دینے کی کوششیں ہوئیں جو سارجنٹ پلان میں پیش کیے گئے تھے، مگر بہت بڑا نقصان نہیں تھا اگر اس جگہ پر کوئی دوسرا طویل المدت منصوبہ بنا لیا گیا ہوتا۔ مگر ایسا نہیں کیا گیا اور پہلا پنج سالہ منصوبہ ایک قلیل مدت منصوبے کی حیثیت سے خود اپنے طور پر ایک مکمل منصوبہ تیار کیا گیا۔ اس کے بعد دو اور منصوبے بنے اور یہ بھی ان ہی عارضی اور قلیل مدت بنیادوں پر تیار ہوئے۔ چوں کہ تیسرے منصوبے کا وسط مدتی جائزہ ابھی مکمل ہوا ہے اس لیے کہا جا سکتا ہے کہ ہمیں اس وقت تعلیمی منصوبہ بندی کا پچیس سالہ عملی اور تعلیمی منصوبوں کے سنجیدہ اطلاق کا پندرہ برس کا تجربہ ہے مگر بدقسمتی سے ابھی تک اس تجربے کا کوئی منظم جائزہ نہیں لیا گیا ہے اگر یہ کام اگلے ایک دو برسوں میں ہو جائے تو ہمارے پاس تعلیم کی تشکیل نو کی ساری کوششوں کی کامیابیوں اور ناکامیوں سے متعلق بڑی مفید معلومات جمع ہو جائینگی یہ معلومات ظاہر ہے کہ اگلے منصوبوں اور خصوصاً چوتھے منصوبے کی تیاری میں بے انتہا مفید ہوں گی۔

تعلیمی منصوبہ بندی میں لازمی طور پر دور بینی ہونی چاہیے۔ اس لئے یہ ہماری بد قسمتی ہے کہ ہم نے نہ تو سارجنٹ پلان کو منظور کیا اور نہ اس کی جگہ پر ہندوستان میں تعلیمی ترقی کا کوئی جامع اور طویل المدت منصوبہ ہی تیار کر سکے۔ تیسرے منصوبہ کے شروع میں اس طرح کی ایک تجویز پیش کی گئی تھی مگر اس پر عمل درآمد نہیں ہوا۔ اس لئے یہ بات بہت ضروری ہے کہ اب ۶۶-۱۹۶۵ اور ۸۱-۱۹۸۰ کے درمیان ہندوستان میں تعلیم کی ترقی کا ایک تناظری منصوبہ تیار کیا جائے خاص طور پر اس لئے کہ اب ہمارے پاس اس قسم کی منصوبہ بندی اور چوتھے منصوبے کو اس تناظری منصوبے کے پس منظر میں نیا رخ دینے کے لئے ضروری اور مفید معلومات موجود ہے۔ اس طرح کے کام کے فوائد ظاہر ہیں مگر فوری عملی فائدے کے خیال سے اگلے ایک دو برسوں میں بھی اس پر عمل کرنے کی کوشش ہونی چاہیئے۔

ان ابتدائی مشاہدات کے ساتھ اب ہم چوتھے پانچویں اور چھٹے پنج سالہ منصوبے کے دوران تعلیمی ترقی کے ایک تناظری منصوبے کا ایک اجمالی خاکہ اور اس کا پس منظر دے سکتے ہیں اور چوتھے منصوبے کے سرسری خاکے اور ان اہم مسائل کو جن کا مقابلہ کرنا ہوگا بیان کر سکتے ہیں، یہ کام تین منزلوں میں کیا جا سکتا ہے۔ سب سے پہلے ہم چند ان عام مسائل کو دیکھیں گے جن کا تعلق تعلیم کے تمام مدارج سے ہے۔ دوسری منزل میں ہم تعلیم کے مختلف سیکٹروں کا ذکر کریں گے اور تیسرے میں ہم ایڈمنسٹریشن، استادوں اور مالیات کے مسئلے کے کچھ اہم پہلوؤں کو زیر بحث لائیں گے۔

تعلیم کے مقاصد: پہلا معاملہ جو سامنے لایا جائے گا تعلیم کے مقاصد اور ان بڑے پروگراموں سے متعلق ہے جو ان مقاصد کے حصول کے لئے بنائے ہوں گے۔ تعلیم کے کچھ مقاصد اس لحاظ سے قطعی ہیں کہ وہ تمام ملکوں اور تمام زمانوں کے لئے ہیں۔ مثال کے طور پر "بچے کی شخصیت کا متوازن نشو و نما" تعلیم کا ایک قطعی مقصد ہے ہم نے ان قطعی مقاصد پر ضرورت سے زیادہ توجہ دی ہے کیوں کہ معیاری درسی کتابوں سے ان کا مستعار لے لینا بہت آسان ہوتا ہے، بہرحال اس بات کی طرف اشارہ کیا جا سکتا ہے کہ تعلیم کے صرف قطعیٔ مقاصد کو بیان کرنا ہی کافی نہیں ہوتا بلکہ یہ بھی ضروری ہوتا ہے کہ مقامی یا وقتی یا حالات حاضرہ سے متعلق مقاصد سے ان میں اضافہ کیا جائے جو کسی ایک خاص ملک کے لئے اور کسی خصوصی وقت کے لئے مناسب ہوتے ہیں

اور اس لئے وقت اور مقام کے لحاظ سے بدلتے رہتے ہیں۔ مقامی اور قطعی مقاصد میں کوئی ازلی اختلاف نہیں ہوتا دوسری طرف مقامی یا وقتی مقاصد بڑی عملی اہمیت کے حامل ہوتے ہیں کیوں کہ وہ اس چیز کو جو اکثر محض خیالی ہوتی ہے ایک مقامی وجود اور ایک نام دے دیتے ہیں۔

اس نکتے کی وضاحت کرنے میں ایک مثال شاید مدد کرے۔ یہ مثال ہے قومی جذباتی ہم آہنگی کی ہے ۔جب متحد رکھنے والی قوتوں کا (جو سامراجیوں کے خلاف آزادی کی جدوجہد سے پیدا ہو گئی تھیں) اثر ختم ہو گیا ہو یا وہ کمزور ہو رہی ہوں اور افتراقی رجحانات سامنے آ گئے ہوں خصوصاً لسانی بنیادوں پر ریاستوں کی تنظیم نو کے بعد تو ظاہر ہے کہ قومی جذباتی ہم آہنگی آج کے ہندوستان کے لئے انتہائی اہم اور ضروری ہے۔ وزیر اعظم نے کہا تھا کہ یہ مقصد اتنا اہم اور ضروری ہے کہ اگر اسے حاصل نہ کیا جا سکا تو ہم اتنی محنت سے حاصل کی ہوئی آزادی کو گنوا دیں گے۔ اس لئے تعلیم کے ذریعے قومی جذباتی ہم آہنگی کا حصول تعلیم کا ایک ایسا وقتی مقصد ہو جاتا ہے جو اگلے دس پندرہ سال میں اہم ترین مسئلہ رہے گا۔ تعلیم کے اہم وقتی اور مقامی مقاصد کے حصول کے ایسے پروگراموں کی اور بھی مثالیں آسانی سے دی جا سکتی ہیں۔ (۱) ایسی اقدار رویّوں اور عادتوں کی تشکیل جو منتخب کئے ہوئے جمہوری طرز زندگی سے مطابقت رکھتی ہوں۔ (۲) اپنے کردار میں لازمی طور پر نامذہبی نظام تعلیم میں اخلاقی اور روحانی اقدار کی تعبیر کرنا۔ (۳) قدیم روایتی اقدار کا تحفظ اور انھیں سائنس اور ٹکنالوجی پر مبنی نئے سماجی نظام کی ضرورتوں سے ہم آہنگ کرنا (۴) ہمارے تعلیم یافتہ طبقے کی تہذیب میں کالے کوٹ والے شعبوں کے رچے بسے شوق پر قابو پانا اور اپنے نظام تعلیم کو بڑھتی ہوئی پیداواری صلاحیت سے اثر انداز کرانا (۵) رائج انفرادیت پسندی، ذات پات کے نظام وغیرہ جیسے عیوب کو ختم کرنا اور ایک ایسا نیا سماجی نظام قائم کرنا جس کی بنیاد موقعوں کی مساوات اور سماجی سیاسی اور اقتصادی انصاف پر ہو۔ اس سے سب ہی اتفاق کریں گے کہ اس قسم کی اقدار موجودہ حالات کے پیش نظر انتہائی اہمیت کی حامل ہیں اور انھیں تعلیمی نظام کے سامنے مقامی اور وقتی مقاصد کی حیثیت سے رکھنا ہی ہوگا اور ان کے حصول کے لئے مناسب پروگرام بنانے ہی ہوں گے۔

جو سوال ہمیں اپنے آپ سے کرنا ہوگا وہ مختصراً یہ ہے کہ اگلے دس بیس برسوں کے درمیان ہندوستان میں تعلیم کے مقامی اور وقتی مقاصد کیا ہونے چاہئیں ؟ اور انھیں حاصل کرنے کے لئے ہم کیا پروگرام بنائیں خاص طور پر یہ کہ چوتھے منصوبے میں اس نقطۂ نظر سے کون سے پروگرام

اپنانے چاہئیں؟

تعلیم کا مواد: ایسا ہی اہم مسئلہ تعلیم کے مواد سے متعلق ہے۔ ہم اس وقت ایک ایسی دنیا میں رہتے ہیں جہاں انتہائی مقابلہ ہے اور ہمارے زندہ رہنے کے امکانات اور انسانی زندگی کو کچھ دینے کے قابل ہونے کا انحصار ہمارے فارغ التحصیل مردوں اور عورتوں کی صلاحیتوں پر ہے، دوسرے الفاظ میں اس کا انحصار تعلیم کے اس مواد پر ہے جو ہم اِن لوگوں کے لئے فراہم کرتے ہیں۔

تعلیمی عمل کو ایک دوسرے سے منسلک تین پروگراموں پر مشتمل کیا جا سکتا ہے۔ (۱) علم دینا (۲) ضروری مہارتیں پیدا کرنا۔ (۳) صحیح رویئے، دل چسپیاں اور اقدار پیدا کرنا حالانکہ تعلیم کے مواد کی بحث میں یہ تینوں پروگرام لازمی اور اہم ہیں، مگر ہم آسانی کی خاطر صرف پہلے یعنی تعلیم کے معلوماتی مواد تک اپنے کو محدود رکھیں گے، مگر یہاں ہم جو کچھ کہہ رہے ہیں۔ ظاہر ہے کہ اس کا اطلاق دوسرے دو پروگراموں پر کچھ زیادہ ہی کیا جا سکتا ہے۔

دنیا کے ترقی یافتہ ملکوں کی تعلیمی ترقی میں دو امتیازی رجحان نظر آتے ہیں۔ ایک تو تعلیم کی مدت کو بڑھانے کا اور دوسرا اسی تعلیمی مدت میں زیادہ سے زیادہ مواد شامل کرنے کا۔ مثال کے طور پر لازمی تعلیم کی مدت ۶ سے ۸ یا ۹ برس رہی ہے اسے ۱۰ اور ۱۲ برس تک بڑھانے کی کوشش ہو رہی ہے۔ اس کے ساتھ ہی استادوں کی لیاقت، طریقہ تعلیم اور تعلیمی سامان میں بہتری ہونے کی وجہ سے بچے ایک مخصوص مدت میں زیادہ سے زیادہ سیکھ رہے ہیں مثلاً آٹھ سال کی تعلیم کے خاتمے پر آج بچہ وہ چیزیں سیکھ لیتا ہے جو آج سے دس پندرہ سال پہلے وہ نویں یا دسویں سال سیکھتا تھا اور یہ رجحان مسلسل بڑھتا ہی جا رہا ہے۔

ہم اس بارے میں زیادہ یقین کے ساتھ کچھ نہیں کہہ سکتے کہ آیا یہ تبدیلی ملک کے تمام حصوں میں ہو رہی ہے یا یہ کہ یہ تبدیلی اچھی خاصی تیزی سے ہو رہی ہے۔

ہندوستانی ریاستوں کی تعلیم کے مختلف مدارج کے نصابوں کے نشوونما کا تاریخی مطالعہ اس مسئلے پر بہت دل چسپ روشنی ڈال سکتا ہے۔ بہر حال ہم یہ تو کہہ ہی سکتے ہیں کہ ہماری آج کی تعلیم کا مواد نہ تو طالب علموں کے لئے کافی چیلنج پیش کرتا ہے اور نہ استادوں کے لئے۔ مثلاً ابتدائی منزل پر عام تعلیم اور استادوں کی تربیت میں قابل ذکر اصلاح ہوئی ہے۔ مگر اس تناسب سے ابتدائی تعلیم کے مواد میں بہ مشکل ہی کوئی اضافہ ہوا ہوگا۔ ثانوی منزل میں مادری

زبان ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کی گئی ہے۔ علوم کی تفہیم اور جذب کرنے میں اسے کافی آسانی پیدا کر دینی چاہیے تھی مگر یہ بات یقین سے نہیں کہی جا سکتی کہ ثانوی اسکولوں کے نصابوں کو عمیق بناتے وقت اس تبدیلی کو پیش نظر رکھا گیا ہے۔ اسی طرح کے مشاہدات یونی ورسٹی کے تمام کورسز کے بارے میں کئے جا سکتے ہیں جہاں سوائے ڈاکٹری جیسے انتہائی خصوصی مضامین کے کہ اس کی جدید ترین ترقیوں سے ناواقفیت کا مطلب موت ہے، کم و بیش ہمارے ثانوی اسکول اس وقت بہت سی ایسی چیزیں پڑھاتے ہیں جو ابتدائی منزل میں پڑھائی جانی چاہییں اور اسی طرح ہمارے کالجوں میں بہت کچھ ایسا پڑھایا جاتا ہے جس کی تدریس سکنڈری اسکول کی منزل پر ہونی چاہیے تھی۔ ہندستانی تعلیم کو اگلے پندرہ برسوں میں اس ناخوشگوار صورت حال سے نکالنا ہوگا یونی ورسٹی گرانٹس کمیشن کے صدر ڈاکٹر ڈی ایس کوٹھاری نے تجویز پیش کی ہے کہ ہمیں صرف نصابوں کی مدت اور روانلوں کی تعداد کے سلسلے میں ہی منصوبہ بندی نہیں کرنا چاہیے بلکہ زیادہ اہم پہلو یعنی تعلیم کے مواد کے نقطۂ نظر سے بھی منصوبے بنانے چاہئیں۔ ایک خصوصی تجویز کی حیثیت سے انھوں نے یہ کہا ہے کہ جب پانچواں منصوبہ ختم ہوا تو اس وقت ثانوی کی منزل کا معیار موجودہ انٹرمیڈیٹ کے برابر ہونا چاہیے اور پہلے ڈگری کورس کے اختتام پر معیار کو اس سطح کے برابر ہونا چاہیے جو اس وقت ایم اے کی ڈگری کی ہے کسی مخصوص تجویز کے بارے میں اصول پرست ہونے کی ضرورت نہیں ہے مگر اس تجویز کے پیچھے جو نظریہ کارفرما ہے وہ بہت واضح ہے، تعلیم کا مواد مسلسل اور شعوری طور پر عمیق کیا جانا چاہیے۔ مسئلے کا یہ ایک بہت اہم پہلو ہے جسے اب تک کی تمام منصوبہ بندی میں نظرانداز کیا گیا ہے۔ اب ہمیں مستقبل کے تعلیمی منصوبوں میں اسے لازمی طور پر شامل کرنا چاہیے۔

یہ ظاہر ہے کہ مواد کو صرف معلومات ہی نہیں بلکہ مہارتوں اور تعداد کے لحاظ سے بھی عمیق بنانے کے لئے تشکیل نصاب، طریقۂ تعلیم اور امتحان کے طریقوں میں اچھا خاصا تحقیقی کام کرنا ہوگا۔ اور استادوں کی بھی ہر پہلو سے اور خصوصاً علمی صلاحیتوں کے نقطۂ نظر سے اصلاح و ترقی کرنی ہوگی۔

اس سلسلے میں سائنس کی تدریس کا خصوصی طور پر حوالہ دیا جا سکتا ہے یہ وہ پہلو ہے جہاں ہماری پرانی روایتیں سب سے زیادہ کمزور ہیں۔ قدیم ہندوستان میں ہم نے ایک ایسے

فلسفے کا استنباط کیا تھا جس میں تخیل کی بلند ترین پروازیں نظر آتی ہیں اور جو حیات و ممات کے اساسی مسائل سے متعلق حقائق کے زبردست پیمانے فراہم کرتا ہے۔ لیکن ہم نے کوئی سائنٹفک روایت نہیں بنائی اور ہماری قدیم تھکا نہ روایات نے ہم میں سائنٹفک رجحانات کے نشو و نما کو ترقی دینے کی بجائے اس میں رکاوٹ ہی ڈالی۔ عالمی تعلیم کی تاریخ یہ دکھاتی ہے کہ عہد وسطیٰ کے آخر میں مشرق اور مغرب میں حالات کم و بیش یکساں تھے اور یہ سائنس کی ترقی ہے جس نے مغرب کو مشرق سے اتنا مختلف کر دیا ہے۔ اس لئے ہماری آئندہ کی ترقی سائنس کو اپنانے اور سائنٹفک رجحانات پیدا کرنے میں مضمر ہے۔ مفلسی کا خاتمہ، ذات پات جیسی روایات کی بیخ کنی اور ہمارے سماج کی جدیدیت پورے طور پر نئی سائنس اور ٹکنالوجی کو قبول کرنے اور عوام میں عام طور پر سائنٹفک رجحانات پیدا کرنے پر منحصر ہے۔

اس لئے ہمیں تمام مدارج میں سائنس کی تدریس کی طرف سب سے زیادہ زور دینا ہوگا سائنس کے نصاب پر بڑے پیمانے پر نظرثانی کرنا پڑے گی، دنیائے سائنس میں ہونے والی جدید ترین تبدیلیوں کے پیش نظر اس نظرثانی کو تقریباً مسلسل کرتے رہنا ہوگا سائنس کے استادوں کی وصفی اصلاح و ترقی بھی کرنی ہوگی اور ان کی تعداد میں بھی اضافہ کرنا ہوگا، سائنٹفک صلاحیتوں کو پہچاننا ہوگا ان کے پورے نشو و نما کے لئے کافی مواقع فراہم کرنے ہوں گے۔ یہ وہ پروگرام ہیں جن کی اہمیت اور قدر و قیمت کو مرکزی اور ریاستی حکومتیں، اساتذہ اور عوام اب اصولی طور پر مان چکے ہیں۔ اب ضرورت اس بات کی ہے کہ عمل کے ٹھوس اور حقیقت پسندانہ پروگرام بنائے جائیں۔

"کمال" کا پیدا کرنا : تعلیمی تعمیر نو کا ایک دوسرا اہم پروگرام کمال کا پیدا کرنا یعنی ہونہار بچوں کے لئے بہترین تعلیمی مواقع فراہم کرنے کا انتظام کرنا ہے یہی پروگرام ہے جس کی وجہ سے سوویت تعلیمی نظام کی ایک امتیازی حیثیت ہے اور یوں بھی یہ دنیا کے ترقی یافتہ ممالک کے تعلیمی نظام کا ایک خصوصی پہلو ہے بہرحال ہندوستان میں ہمارا زیادہ وقت ابھی تک زیادہ سے زیادہ بچوں کو کم از کم سہولتیں فراہم کرنے میں صرف ہوا ہے اور ہم منظم طور پر صلاحیت کی تلاش اور ان کے پورے نشو و نما کی طرف دھیان نہیں دے پاتے ہیں۔

اس کا نتیجہ یہ ہوا ہے کہ بیشتر اعلیٰ صلاحیتیں رکھنے والے افراد بغیر ترقی کئے رہ گئے ہیں چونکہ

ابتدائی منزل میں ۶ سے ۱۴ برس کی کل آبادی کا ابھی تک ساٹھ فی صدی حصہ اسکولوں میں پہنچا ہے اس لئے چالیس فی صدی صلاحیتیں تو ابھی یوں بھی تعلیمی نظام سے باہر رہی ہیں! اسکولوں میں داخل ہونے والے طالب علموں میں بھی صرف بیس فی صدی بچے آٹھویں جماعت تک پہنچتے ہیں اور باقی ۸۰ فی صدی آٹھویں جماعت سے پہلے ہی کسی نہ کسی منزل پر تعلیم چھوڑ دیتے ہیں اور ان کی صلاحیتیں بھی بےکار ہی جاتی ہیں۔ تعلیم بیچ میں چھوڑ دینے کے واقعات ثانوی اور کالج کی منزلوں پر بھی بہت ہوتے ہیں۔ اس لئے یہ کہا جا سکتا ہے کہ ملک میں موجودہ صلاحیتوں کا ایک بہت ہی چھوٹا سا حصہ ایسا ہوتا ہے جس پر تعلیمی اثرات پڑ سکیں۔

علاج کی ضرورت ظاہر ہے۔ ہمیں ابتدائی ثانوی اور یونی ورسٹی غرض تمام منزلوں میں صلاحیتوں کی بڑے پیمانے پر تلاش کرنی ہوگی اور اس سے بھی کہیں زیادہ وسیع پیمانے پر، مڈل اسکول سے یونی ورسٹی تک کے لئے وظیفوں کا انتظام کرنا ہوگا اس کی بھی کوشش کرنی ہوگی کہ ہونہار طالب علم اچھے اسکولوں میں لائق استادوں کے زیر تربیت آئیں اور اس مقصد کے لئے ہمیں اچھے اداروں کی تعداد میں اضافے کی لگاتار کوشش کرنی ہوگی۔ عام اسکولوں میں بھی استادوں کی تربیت کرنی ہوگی کہ وہ ہونہار بچوں کو دریافت کریں اور اعلیٰ نصاب اور شخصی رہنمائی کے ذریعہ ان کی مدد کر سکیں۔ اس نقطۂ نظر سے اعلیٰ نصابوں کی سہولتیں فراہم کئے جانے کی تجویز خاص طور پر ابتدائی اور ثانوی تعلیم کے آخر میں بہت مفید اور معقول ہو سکتی ہے۔ یہ پروگرام چوتھے منصوبے میں اچھے خاصے بڑے پیمانے پر شروع کئے جا سکتے ہیں اور اس کے بعد کے منصوبوں میں ان کو مزید ترقی دی جا سکتی ہے۔

ابتدائی تعلیم (ایلمنٹری ایجوکیشن): آیئے اب ہم تعلیم کے کچھ اور اہم حصوں پر نظر ڈالیں سب سے پہلے ایلمنٹری ایجوکیشن پر نظر ڈالی جائے گی۔ جہاں مسئلے کا پھیلاؤ بہت ہے گو پیچیدگیاں نسبتاً کم ہیں۔ مثال کے طور پر ۱۴ برس تک کے تمام بچوں کے لئے مفت اور لازمی تعلیم کی سہولتیں فراہم کرنے کے مقصد کے بارے میں کوئی اختلاف رائے نہیں ہے۔ اس منزل پر ہمیں ۱۹۶۰ء میں پہنچ جانا تھا، مگر یہ ممکن نہیں ہوا، اس لئے تیسرے منصوبے نے نظر ثانی کر کے ایک دوسری منزل تجویز کی کہ تیسرے منصوبے میں ۶ سے ۱۱ برس تک کے تمام بچوں کے لئے تعلیمی سہولتیں فراہم کی جائیں اور پانچویں منصوبے کے اختتام تک ایسی ہی سہولتیں ۱۱ سے ۱۴ برس تک کے تمام بچوں کے لئے مہیا کر دی

جائیں۔ایسا لگتا ہے کہ نظر ثانی کئے ہوئے اس پروگرام کی تکمیل بھی صرف کیرالہ، مدراس اور مرکزی علاقے دہلی میں ممکن ہو سکے گی۔ آندھرا، آسام، گجرات، مہاراشٹر، میسور، پنجاب اور مغربی بنگال کی ریاستیں اور باقی مرکزی علاقے ۶ سے ۱۱ برس کے تمام بچوں کی تعلیم کا انتظام چوتھے منصوبے کے آخر تک کر پائیں گے (۷۱ - ۱۹۷۰) اور ۱۱ سے ۱۴ برس کے تمام بچوں کے لئے تعلیمی سہولتیں فراہم کرنے کے قابل یہ صرف چھٹے منصوبے (۸۱ - ۱۹۸۰) کے آخر تک ہو پائیں گے۔

بہار، جموں، کشمیر، مدھیہ پردیش، اڑیسہ، راجستھان اور یوپی کی ریاستوں میں حالات ان سے بھی زیادہ خراب ہیں انھیں اس اعتبار سے پسماندہ یا نیم ترقی یافتہ ریاستیں کہا جا سکتا ہے۔ یہ چھ ریاستیں اپنے یہاں ۶ سے ۱۱ برس کے بچوں کی عام تعلیم کا انتظام پانچویں منصوبے کے آخر (۷۶ - ۱۹۷۵) ہی میں کر پائیں گی اور اگر ان کی امداد کے لئے زبردست اقدامات نہ کئے گئے تو یہ ریاستیں ۱۱ سے ۱۴ برس کے بچوں کی عام تعلیم کا انتظام ساتویں منصوبے کے اختتام (یعنی ۸۶-۱۹۸۵) سے پہلے نہیں کر سکیں گی۔ سماجی انصاف اور جمہوریت کے استحکام کو مدنظر رکھتے ہوئے کم از کم آٹھ سال کی عام تعلیم قطعی لازمی ہے۔ اس لئے اس منزل کے حصول کو جس پر ہمارے دستور نے صحیح طور پر بہت زور دیا ہے۔ ساتویں منصوبے سے آگے کے لئے ملتوی کرنا خودکشی کے مترادف ہوگا۔ دوسری طرف اسے بہت جلدی (جیسے چوتھے پانچویں منصوبے کے اختتام تک) حاصل کرنے کی کوشش بھی غیر حقیقت پسندانہ ہوگی۔ اور بحیثیت مجموعی تعلیم کے لئے یقیناً کم سرمائے کی دستیابی کے پیش نظر ایسا کوئی بھی قدم تعلیم کے دوسرے حصوں میں ترجیحات کی ترتیب کو گڑبڑ کر دیگا اس لئے حقیقت پسندانہ پروگرام یہ ہوگا کہ ۶ سے ۱۱ برس تک کے تمام بچوں کو اور ۱۱ سے ۱۴ برس تک کے تقریباً ۷۵ فی صدی بچوں کو پانچویں منصوبے کے اختتام (۷۶ - ۱۹۷۰) تک اسکولوں میں داخل کیا جائے تاکہ چھٹے منصوبے کے آخر (۸۱ - ۱۹۸۰ء) تک دستور کے آرٹیکل ۴۵ کی ہدایت کی تکمیل ہو جائے۔ ہماری تمام کوششوں کا رخ اب اسی منزل کی طرف ہونا چاہیئے۔

اس سلسلے میں بنیادی تعلیم کا مسئلہ بڑی اہمیت کا حامل ہے۔ آج سے کافی پہلے ۱۹۴۹ء میں بنیادی تعلیم کو ابتدائی منزل پر قومی تعلیم کی حیثیت سے اختیار کرنے کا فیصلہ کیا گیا تھا۔ اس لئے ملک کی یہ ذمہ داری ہو گئی کہ وہ تمام اسکولوں کو جلد از جلد بنیادی اسکولوں میں تبدیل کرائے یہ کام مناسب طور پر آگے نہیں بڑھا۔ ایک طرف تو تیسرے منصوبے کے آخر تک صرف ۲۱ فی صدی

اسکول تعلیم کے بنیادی نظام کے مطابق تبدیل ہو سکیں گے اور دوسری طرف موجودہ تمام بیسک اسکولوں کی ایک بہت بڑی تعداد کی کارگزاریاں بھی قابل اطمینان نہیں ہیں۔ اس صورت حال نے پچھلے دنوں اچھی خاصی بحثیں کھڑی کر دیں، مفکرین کی ایک جماعت اس نتیجے پر پہنچی ہے کہ بنیادی تعلیم ناکام رہی ہے اس لئے سارے تجربے کو ختم کر دینا چاہیئے۔ دوسرا گروہ وہ ہے جو ہمیشہ کی طرح اس بات پر ایمان رکھتا ہے کہ بیسک ایجوکیشن ملک کی ابتدائی تعلیم کے مسائل کا واحد حل ہے یہ گروہ پروگرام کو زیادہ اچھے اور پر زور طریقے پر نافذ کرنے کی وکالت کرتا ہے۔ ان دونوں کے درمیان ایک تیسرا گروہ ہے جو بیسک ایجوکیشن کی اسکیم کے اساسی اصولوں کو بنیادی طور پر صحیح سمجھتا ہے مگر چوتھے اور اس کے بعد کے منصوبوں میں اسے عام کرنے کے پیش نظر اسکیم میں بہت سی ترمیمیں تجویز کرتا ہے۔ غالباً مستقبل میں ترقی کی بھی یہی سمت ہوگی۔ بہرحال اس سلسلے میں قطعی پالیسی کا فیصلہ کرنے کی ضرورت ہے اور فیصلہ جو بھی ہو اگلے پندرہ برسوں میں اسے پر زور طریقہ سے نافذ کرنا ہوگا۔

اس سلسلے میں ایک نکتہ قابل توجہ ہے۔ ہماری ذمہ داری صرف مفت اور لازمی تعلیم دینا ہی نہیں بلکہ اچھی تعلیم دینا ہے جو بچوں کو مفید اور ذمہ دار شہری بناتے، اس لئے اگلے تین منصوبوں میں زور اس پروگرام کے صرف تعدادی پہلو پر ہی نہیں بلکہ وصفی پہلو پر بھی دینا ہوگا۔ اس مقصد کے لئے ہمیں بنیادی تعلیم کے نصاب کو اچھا خاصا بڑھانا اور اونچا کرنا ہوگا۔ اس وقت ہمارے ثانوی اسکولوں میں دی جانے والی تعلیم کا خاصا بڑا حصہ درحقیقت ابتدائی ہی کے برابر ہوتا ہے یہی نقطۂ نظر تھا جس کی بنیاد پر گاندھی جی نے کہا تھا کہ بنیادی تعلیم کے پروگرام کو انگریزی کے بغیر اور حرفے کے ساتھ میٹریکولیشن کے معیار تک پہنچانا چاہیئے ہمیں اس مقصد کو سامنے رکھنا ہوگا۔ البتہ اس میں انگریزی کا اضافہ اور ہوگا۔

ابتدائی تعلیم کی ترقی متعدد مسائل سامنے لاتی ہے (۱) چھوٹی اور منتشر آبادیوں میں تعلیمی سہولتوں کی فراہمی (۲) لازمی حاضری کے قاعدے کا نفاذ (۳) کمیونٹی کے کمزور طبقوں خصوصاً قبائل کے لڑکے اور لڑکیوں کا داخلہ (۴) عام جماعتوں اور خصوصاً پہلی جماعت میں (جہاں یہ بہت ہے) تضییع اور ٹھہراؤ کو کم کرنا۔ (۵) ابتدائی کے استاد تیار کرنا، اس تیاری میں ان کی بھرتی ان کی جنرل ایجوکیشن، ان کی تنخواہیں، ملازمت کی شرائط اور ان کی (قبل ملازمت اور دوران ملازمت)

تربیت سب ہی شامل ہیں (۶) نصاب اور درسی کتابوں تدریس اور امتحان کے طریقوں میں اصلاح (۷) پڑھانے کے ایسے طریقے نکالنا جو بڑی جماعتوں یا ڈبل شفٹ کے نظام میں جو مالی حالات کی وجہ سے ہم پر مسلط ہو رہا ہے مفید ہوں۔ (۸) بنیادی تعلیم میں ترمیمیں کرنا اور وہ تمام اقدامات کرنا جن سے یہ کامیاب ہو۔ (۹) تعلیمی ایڈمنسٹریشن کو بہتر کرنا خصوصاً پنچائتی راج کے اداروں کے مسائل کو حل کرنا جن کے ذمے ابتدائی تعلیم کی جا رہی ہے۔ (۱۰) اسکول کو بستی کی زندگی کا حقیقی اور مؤثر مرکز بنانا۔

ثانوی تعلیم: ثانوی تعلیم ہندوستانی تعلیم کی کمزور ترین کڑی رہی ہے۔ برطانوی عہد میں اس کے خاص مقاصد دو تھے (۱) طالب علم کو یونی ورسٹی میں داخلہ لینے کے لئے تیار کرنا اور (۲) انگریزی زبان پڑھانا۔ ثانوی کے نصاب کو متنوع بنانے اور طالب علموں کو حقیقی زندگی کے لئے تیار کرنے کی چند کوششیں ہوئیں مگر بے دلی کے ساتھ خصوصاً ۱۹۲۱ کے بعد لیکن ان میں کچھ بہت کامیابی نہیں ہوئی۔ مدالیار کمیشن کی رپورٹ اور اب تک جو کچھ ہوا ہے اس کے باوجود صورت حال آزادی کے بعد بھی بڑی حد تک ویسی ہی رہی، جو تنازعات پیدا ہوتے ان کی وجہ سے حالات درحقیقت۔ ۱۹۴۷ء کے مقابلے میں کچھ زیادہ ہی خراب ہیں۔ ایسا لگتا ہے کہ ہم کسی بھی اہم مسئلے پر متفق نہیں ہیں، چاہے وہ یونی ورسٹی میں داخلے کی عمر کے تعین کا مسئلہ ہو، یا ثانوی اسکول کی مدت تعلیم کا، ملٹی پرپز اسکولوں کے فائدے یا نقصان کے مسائل ہوں یا ثانوی منزل پر دستکارانہ تعلیم کے پروگرام چلانے کے۔

سماجی انصاف اور ساری تعلیم کے اوپری ڈھانچے کی بنیاد کی حیثیت سے ابتدائی تعلیم کو بڑی اہمیت دی جاتی ہے مگر قوم کی تعمیر کرنے والی تعلیم حقیقتاً ثانوی تعلیم ہے۔ اس لیے اگلے پندرہ برسوں میں ثانوی تعلیم کی توسیع اور اس کی وصفی اصلاح پر بہت زیادہ زور دینا ہوگا۔ تعدادی پہلو میں ہمیں ثانوی کے نصاب کی مدت کو جس قدر جلد ہو سکے چار سال تک بڑھانا پڑے گا۔ دیہی علاقوں میں، لڑکیوں اور کمیونٹی کے پسماندہ طبقوں کے لیے، اور ثانوی اسکولوں میں، ثانوی تعلیم کی سہولتیں بھی زیادہ فراہم کرنی ہوں گی۔ داخلوں کا تناسب کل وقتی یا جز وقتی بنیاد پر اس عمر کے بچوں کی کل تعداد کا تقریباً چالیس فی صدی کرنا ہوگا۔ جز وقتی ثانوی تعلیم کے سلسلے میں ہم نے

ابھی تک بہت کم کیا ہے، اگرچہ یہ ایک ایسا پروگرام ہے جس کی ہمارے موجودہ اقتصادی حالات میں بہت ضرورت ہے۔ مگر ثانوی تعلیم کی وصفی اصلاح و ترقی ہے جو اس سب سے بھی زیادہ اہم ہے۔ اس کے تین پہلو ہیں۔ پہلا ثانوی تعلیم کے نصاب کو عمیق کرنا تاکہ چوتھے (یا زیادہ سے زیادہ پانچویں) منصوبے کے آخر تک ثانوی منزل کے خاتمے پر حاصل ہونے والا معیار موجودہ انٹرمیجئٹ کے معیار کے برابر ہو۔ اس کا مطلب ہے کہ ان میں پوسٹ گریجویٹ لیاقت اور بہتر پیشہ ورانہ تربیت والے بہتر استاد ہوں، اچھی عمارتیں اور ضروری سامان خاص طور پر کتب خانے اور معملوں کی سہولتیں ہوں، بڑی تعداد میں وظیفوں کا انتظام ہو تاکہ غریب مگر ہونہار بچے ثانوی اسکول میں اپنی تعلیم کو جاری رکھ سکیں اور وصفی اصلاح و ترقی کے لئے انتخابی طریقہ اختیار کیا جائے اور اس کے تحت ثانوی اسکولوں کی ایک مخصوص تعداد کو ہر سال اپنے معیاروں کو بہتر کرنے کے لئے امداد دی جائے۔

ثانوی تعلیم کی وصفی اصلاح و ترقی کا دوسرا پہلو نصاب کو متنوع بنانے سے متعلق ہے آج کی ثانوی تعلیم کی بنیاد اس وقت رکھی گئی تھی جب ثانوی تعلیم کا مقصد یونی ورسٹیوں کے لئے طالب علم تیار کرنا تھا۔ یہ رجحان آج بھی حاوی ہے اور ہمارے ثانوی مدرسے آج بھی طالب کو یونی ورسٹی کے قابل بنانے کی کوشش کرتے ہیں اور اس عمل میں وہ اسے "کسی بھی دوسری چیز کے قابل نہیں رکھتے"۔ اس لئے ہمیں کسی نہ کسی پیشے میں تربیت دینے والے مضمونوں کا جو طالب علموں کو زندگی کے لئے بہتر طریقے پر تیار کر سکیں، اضافہ کرکے ثانوی کے نصاب کو متنوع بنانا ہوگا، اس سمت میں سب سے اہم اور نمایاں کوشش ملٹی پرپز اسکولوں کے قیام کی تھی۔ یہ پروگرام بہرحال کچھ بہت کامیاب نہ ہو سکا۔ اس ناکامی کی اصلی وجہ صحیح قسم کے استادوں کی عدم موجودگی تھی۔ اس لئے تجربے کو جانچنا اس کا تجزیہ کرنا اور اس میں ضرورت کے مطابق ترمیم کرنا ضروری ہے۔ تیسرے منصوبے کا یہی فیصلہ ہے کہ اس میں آگے بڑھنے سے پہلے موجودہ ملٹی پرپز اسکولوں کو مستحکم کیا جائے مگر اس وقت فوری ضرورت اس بات کی ہے کہ جو استحکام اب تک ہو چکا ہے (اگر ہے) اس کا جائزہ لیا جائے اور اس کی روشنی میں چوتھے اور اس کے بعد کے منصوبوں میں آئندہ کا لائحہ عمل تیار کیا جائے۔

اصلاح و ترقی کا تیسرا پہلو تعلیم کو بڑے پیمانے پر پیشہ ورانہ بنانا ہے۔ ہندوستان

میں ثانوی منزل پر پیشہ ورانہ کورسز لینے والے طالب علموں کی تعداد غالباً دنیا میں سب سے کم ہے۔ مثال کے طور پر مغربی جرمنی میں ثانوی منزل کے تقریباً ۷۰ فیصدی طالب علم یہ کورسز کرتے ہیں جو انھیں زندگی کے لئے تیار کرتے ہیں۔ جاپان میں یہ تعداد تقریباً ۶۰ فی صدی ہے اکثر ترقی یافتہ اور صنعتی ملکوں میں صورت حال کم وبیش ایسی ہی ہے۔ مگر ہندوستان میں تعلیم کی دوسری منزل میں آنے والے طالب علموں میں سے صرف ۱۲ فی صدی پیشہ ورانہ کورسز کرتے ہیں جنھیں صرف ثانوی اسکول ہی فراہم کرسکتے ہیں۔ اس لئے اگلے تین منصوبوں میں ایسے طالب علموں کی تعداد کم از کم ۴۰ فی صدی تک بڑھانی ہوگی، جو تعلیم کی اس دوسری سطح پر پیشہ ورانہ کورسز لیں چوں کہ ایسی تعلیم کے اسکولوں میں سامان فراہم کرنا اور انھیں چلانا عام طور پر زیادہ مہنگا ہوتا ہے۔ اس لئے اسکولوں کو دستکارانہ بنانے کا یہ پروگرام، استادوں کی تیاری اور روپے کی فراہمی پر بہت اثرانداز ہوگا۔

امتحانات کی اصلاح کا مسئلہ بھی ثانوی منزل پر بہت چھایا ہوا ہے۔ ابتدائی منزل میں لازمی باہری (اکسٹرنل) امتحانات نہیں ہوتے ہیں مگر اسکول کا آخری امتحان (اسکول لیونگ سرٹیفکیٹ امتحان) جو ثانوی منزل کے اختتام پر ہوتا ہے۔ متعدد مسائل پیدا کرتا ہے۔ یہ بات غالباً مناسب ہوگی کہ ہمت کرکے ثانوی نصاب کے اختتام پر ہونے والے ان امتحانوں کو اس طرح ختم کردیا جائے گا جس طرح انھیں ابتدائی منزل پر ختم کیا گیا ہے۔ مگر یہ طریقہ عملی نہیں ہے سب سے اچھی صورت یہ ہوگی کہ اصلاح بتدریج کی جائے۔ نیشنل کاؤنسل آف ایجوکیشنل ریسرچ اینڈ ٹریننگ میں امتحانات اور جانچ کے شعبہ (ایویلیوایشن) نے اسی پروگرام کو استادوں کی دوران ملازمت ٹریننگ کے ذریعہ چلانا شروع کیا ہے مگر اس نے ابھی تک اسکول کے اس آخری امتحان کے نظام پر کوئی اثر نہیں ڈالا ہے یہ مسئلہ بڑی حد تک انتظامی اور تنظیمی ہے اور اسے چوتھے منصوبے اور بعد کے تمام منصوبوں میں زوردار طریقے پر حل کرنا ہوگا۔

اعلیٰ تعلیم: اس سلسلے میں یونی ورسٹی گرانٹس کمیشن کے صدر ڈاکٹر ڈی ایس کوٹھاری کے انجام دیئے ہوئے بڑے مفید کاموں کی وجہ سے اگلے دس پندرہ برس میں ہندوستانی اعلیٰ تعلیم کو جن خاص سمتوں میں ترقی کرنی ہے وہ عام طور پر تسلیم کی جاچکی ہے۔ اس بات کو اب قبول کیا جاچکا ہے کہ یونی ورسٹی کی منزل پر سب سے زیادہ زور وصفی ترقی پر دینا ہوگا۔ اس سطح

پر نہ تو ریاستی رکاوٹیں ہیں اور نہ ہی بین الاقوامی۔ اس لئے ہمارے بہترین کالجوں یا یونی ورسٹیوں کے شعبوں کو دنیا کے دوسرے کالجوں اور یونی ورسٹیوں کے شعبوں کے برابر ہونا ہے۔ یہ صرف اسی طرح ہو سکتا ہے کہ ان اداروں کا انتخاب کیا جائے جہاں نشو و نما اور ترقی کے اچھے امکانات ہوں اور ان کی امداد کی جائے کہ وہ اپنے یہاں اعلیٰ ترین اعلیٰ ترین کارکردگی پیدا کر سکیں۔ اسی نقطۂ نظر سے یونی ورسٹی گرانٹس کمیشن نے علم کے اعلیٰ مراکز (ADVANCED CENTRES) کی اسکیم پیش کی تھی یہ اسکیم تیسرے منصوبے میں اچھی خاصی ترقی کر رہی ہے۔ چوتھے اور اس کے بعد کے منصوبوں میں اسے اور ترقی دینی ہوگی۔ اس طرح کی بنیاد پر ہمیں ایک ایسی اسکیم بنانی ہوگی۔ جس کے تحت ہر سال کچھ انفرادی کالج منتخب کئے جائیں اور انھیں اپنے معیاروں کو زیادہ سے زیادہ بلند کرنے کے لئے امداد دی جائے۔

یونی ورسٹی کی منزل پر سہولتوں کی توسیع کی شدید ضرورت ہے۔ دوسرے منصوبے کے اختتام پر یونی ورسٹی کی منزل پر ۱۷ سے ۲۳ برس کی عمر والوں کی کل تعداد کے ۱ء۸ فی صدی حصے نے داخلہ لیا ہوگا۔ مغرب کے ترقی یافتہ ملکوں کے مقابلے میں یہ معیار بہت پست ہے۔ اس لئے یہ محسوس کیا گیا ہے کہ چھٹے منصوبے کے آخر تک اس عمر کے گروپ میں داخلوں کی تعداد دس فی صدی ہو جانی چاہیئے۔

اصلاح کی تیسری تجویز یہ ہے کہ یونی ورسٹی کی منزل پر طالب علموں کی آبادی کی نوعیت کو اچھا خاصا بدل دیا جائے۔ اس وقت ایک ایسے طالب علم کے لئے یونی ورسٹی کی تعلیم حاصل کرنے کا زیادہ امکان اس کی اپنی صلاحیتوں سے زیادہ اس کے والدین کے پیسے پر ہے اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ دو طرفہ تضیع ہوتی ہے۔ بہت سے ایسے ہونہار طالب علم جنھیں یونی ورسٹیوں میں ہونا چاہیئے پیسے کی کمی کی وجہ سے وہاں نہیں ہوتے ہیں اور دوسری طرف جنھیں وہاں نہیں ہونا چاہیئے۔ صرف اس لئے وہاں ہوتے ہیں کہ وہ تعلیم پر ہونے والے مصارف کو برداشت کر سکتے ہیں۔

اگلے دس پندرہ برسوں میں وظیفوں اور انتخاب کے ذریعے اس صورت حال کو بدلنا ہوگا ہونہار طالب علموں کو ابتدائی کی منزل میں ہی دریافت کرنا ہوگا اور ثانوی کی منزل تک پہنچنے میں ان کی امداد کرنی ہوگی، ثانوی کی منزل پر پھر بہترین طالب علموں کو تلاش کرنے اور وظیفوں کے ایک فراخ دلانہ پروگرام کے ذریعے ڈگری کورسز تک پہنچنے میں ان کی مدد کرنی ہوگی۔ ڈگری کورس کے بہترین طالب علموں کو مزید امداد دے کر پوسٹ گریجویٹ یا ریسرچ ڈگریاں حاصل کرنے کے لئے آگے لے جانا

ہوگا۔اس وقت یونی ورسٹی کی منزل پر تعلیم پانے والے کل طالب علموں میں سے تقریباً ۱۵ فی صدی طالب علم وظیفے پاتے ہیں جو اکثر بہت ناکافی ہوتے ہیں۔اس تناسب کو اچھا خاصا بڑھانا پڑے گا۔اور پانچویں منصوبے کے اختتام تک ہمیں ڈگری کی سطح پر تقریباً ۵۰ فی صدی طالب علموں کے لئے وظیفوں کا انتظام کرنا ہوگا تاکہ ملک کے سب سے زیادہ ہونہار طالب علموں کا گروہ، ذات، پات، جنس، یا مذہب کی کسی تفریق کے بغیر اعلیٰ تعلیم کی تمام مراعات سے سرفراز ہوسکے۔

اگلے دس پندرہ برسوں میں پوسٹ گریجویٹ سطح پر بھی اعلیٰ ترین معیاروں کو قائم رکھنے اور ساتھ ہی بہت تیز رفتار توسیع پر زور دینا ہوگا۔ پوسٹ گریجویٹ منزل کے مقابلے میں ہمارے کالجوں اور ثانوی مدرسوں کی تعلیم کی توسیع اتنی تیز رفتار رہے کہ باوجود تنخواہوں میں اچھے خاصے اضافے کے سکنڈری اسکولوں اور کالجوں کے لئے اچھے استادوں کا ملنا تقریباً ناممکن ہوگیا ہے۔بہت سی جگہوں پر جہاں اول درجے کے سند یافتہ لوگوں کی ضرورت ہوتی ہے۔ دوسرے درجے کے سند یافتہ لوگ رکھے جاتے ہیں۔نتیجہ یہ ہے کہ کالج کی تعلیم کا معیار نیچے گر رہے ہیں اور اس کا اثر ثانوی تعلیم کے معیار پر پڑرہا ہے۔اس لیے یہ بات محسوس کی جارہی ہے کہ پوسٹ گریجویٹ تعلیم کی زبردست توسیع اور اس کے معیار کی بہتری تعلیم کی وصفی ترقی کی کلید ہے۔یہی اقدام ہے جو ہمارے لئے ایسے اساتذہ فراہم کرے گا جن کی مدد سے ہم کالج اور ثانوی کی تعلیم کو بغیر ان کے معیار کو گرائے ہوئے بڑھا سکیں گے۔اس لیے اس پروگرام کی اہمیت ظاہر ہے اور چونکہ پورے سلسلہ کا یہ پہلا قدم ہے اس لیے اس چوتھے منصوبے میں بہت بڑے پیمانے پر اٹھانا ہوگا۔

یونی ورسٹی ایجوکیشن میں اس وقت سب سے زیادہ متنازع فیہ مسئلہ ذریعہ تعلیم کا ہے۔ ماضی میں یونی ورسٹیوں میں ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے انگریزی کے استعمال نے کوئی مسائل پیدا نہیں کئے کیوں کہ اس زمانے میں ثانوی تعلیم میں بھی انگریزی کی تدریس پر بہت زور تھا اور طالب علم انگریزی کی اچھی مہارت لے کر یونی ورسٹی میں آتے تھے ۱۹۴۷ء سے ثانوی منزل پر انگریزی کی تدریس کی اہمیت اچھی خاصی کم ہوگئی ہے جس کا نتیجہ یہ ہوا ہے کہ اس وقت اوسط درجے کا جو طالب علم یونی ورسٹی میں داخل ہوتا ہے وہ انگریزی کے لکچروں کو سمجھنے اور انگریزی کتابوں کو روانی اور ذوق وشوق کے ساتھ پڑھنے کی صلاحیت نہیں رکھتا ہے۔ثانوی منزل کی اس پالیسی کا قدرتی نتیجہ یہ ہوگا کہ یونی ورسٹی کی سطح پر بھی جدید ہندوستانی زبانوں کو ذریعۂ تعلیم کی حیثیت سے اپنایا جائے اس سمت میں اقدامات کئے جاچکے ہیں اور متعدد یونی ورسٹیوں کو اس بات کی اجازت دے دی گئی ہے کہ وہ کچھ مخصوص علاقوں

کو جدید ہندوستانی زبانوں میں پڑھائیں اور طالب علموں کو بھی اس کی اجازت دی گئی ہے کہ وہ امتحانات میں سوالوں کے جوابات اپنی مادری زبان میں لکھیں۔ مگر ہندوستانی زبانوں میں موزوں اصطلاحات اور درسی کتابوں کی کمی کی وجہ سے ترقی کی رفتار سست ہے۔

یہ ناگزیر ہے کہ یونی ورسٹی کی سطح پر ابھی یا کچھ دنوں بعد علاقائی زبانوں کا ذریعہ تعلیم کی حیثیت سے اختیار کیا جائے۔ اس لئے اس تبدیلی کے واسطے ایک جامع اور درجہ بدرجہ ترقی کا پروگرام اور اس مقصد کو ۱۹۸۱ء تک حاصل کرنے کا منصوبہ بنانا مناسب معلوم ہوتا ہے۔ اس لئے اگلے پندرہ برسوں میں سب سے زیادہ زور جدید ہندوستانی زبانوں میں معقول تعداد میں درسی اور دوسری معیاری کتابوں کی تیاری پر دینا ہوگا تاکہ یونی ورسٹی تعلیم کے معیار گرنے نہ پائیں۔ عملی اقدامات کا یہ ایک زبردست پروگرام ہوگا جسے سرمائے اور صلاحیت دونوں کی ضرورت ہوگی۔

جوں جوں ہندوستانی یونی ورسٹیوں میں علاقائی زبانیں بتدریج ذریعۂ تعلیم بنتی جائیں گی اور ساتھ ہی متعلقہ ریاست کے دفتروں میں استعمال ہونے لگیں گی۔ ایک رابطے کی زبان کا مسئلہ سامنے آئیگا یعنی ایک ایسی مشترکہ زبان کا مسئلہ جس میں ملک کے مختلف حصوں کے ہندوستانی ایک دوسرے سے رابطہ قائم کرسکیں۔ ظاہر ہے کہ رابطے کی پہلی زبان ہندی ہی ہوگی جو انڈین یونین کی سرکاری زبان بنائی جاچکی ہے۔ اگلے پندرہ برسوں میں ہندی کے فروغ کے کام کو ان ہی خطوط پر آگے بڑھانے کے لئے جو پہلے تین منصوبوں میں طے کئے گئے تھے وسیع اور جامع اقدامات کرنے ہوں گے اور اسے سرکاری زبان کی حیثیت سے وہ حیثیت دینی ہوگی جس کا اسے حق ہے۔ اس کے ساتھ ہی غیر ہندی ریاستوں میں ہندی کو مقبول بنانے کی کوششوں کو بھی تیز کرنا ہوگا۔

مگر ہندوستان کو رابطے کی ایک اور زبان "انگریزی" کی ضرورت ہے جو نہ صرف خود ہندوستان کے اندر رابطے کا ایک ذریعہ فراہم کرے گی بلکہ ملک کے لئے دنیا کی کھڑکی بھی کھولے گی انگریزی کی اچھی واقفیت کے بغیر یونی ورسٹیوں میں اعلیٰ معیار کا حصول بالکل ناممکن ہے۔ انگریزی ایک عالمی زبان بن چکی ہے اور اس کی اچھی واقفیت ہر تعلیم یافتہ ہندوستانی کے لئے لازمی ہے۔ اس لئے انگریزی کے مطالعے کی ترویج و ترقی کے لئے وسیع پیمانے پر اقدامات کرنے ہوں گے اس وقت تک اسکولوں میں انگریزی پڑھانے کے متعدد طریقے استعمال کئے جارہے ہیں۔ اچھی تحقیقات کی بنا پر ان سب طریقوں کو پرکھنا ہوگا اور اسکولوں میں انگریزی پڑھانے کا ایک اچھا طریقہ نکالنا ہوگا۔

یونی ورسٹی میں بھی انگریزی زبان کے تفصیلی مطالعے کو لازمی کرنا ہوگا۔ ان سب سے زیادہ اہم بات یہ ہے کہ ایسی " تربیت گاہیں" قائم کرنی ہوں گی جو اسکولوں کے لئے انگریزی زبان کے اور کالجوں کے لئے انگریزی ادب کے استاد تیار کریں۔ اس مقصد کے لئے ہمیں کچھ ایسے اسکولوں کی خاص طور پر ہمت افزائی کرنی ہوگی اور کچھ کو خاص طور پر چلانا ہوگا جو اپنے یہاں انگریزی کی تعلیم بہت جلدی شروع کردیں اس کے ساتھ ہی ہمیں ٹریننگ کالج بھی قائم کرنے ہوں گے جہاں انگریزی زبان کے ایک چار سالہ کورس کے ساتھ اصول تعلیم و تدریس کی مبادیات بھی پڑھائی جائیں

ایک اور بھی نکتہ قابل توجہ ہے۔ قومی یکجہتی کی خاطر یہ ضروری ہے کہ ملک کے تمام حصوں سے ایسے منتخب افراد کی ایک جماعت تیار ہو جسے مشترکہ تعلیمی اداروں میں تعلیم دی جائے۔ اسس مقصد کے لئے ایک اچھی تجویز یہ بھی ہے کہ قومی یونی ورسٹیاں قائم کی جائیں اور ان یونی ورسٹیوں میں تعلیم ہندی اور انگریزی میں دی جائے۔ جن یونی ورسٹیوں میں انگریزی ذریعۂ تعلیم ہے وہاں انگریزی لازمی طور پر پڑھائی جانی چاہیئے ان تمام یونی ورسٹیوں کے مصارف مرکزی حکومت کو برداشت کرنے چاہئیں اور ان کے معیار کو اعلیٰ ترین رکھنے کے لئے ہر امکانی کوشش کی جانی چاہیئے۔ ان یونی ورسٹیوں کو اپنے زیادہ تر طالب علموں کے لئے وظیفے فراہم کرنے چاہئیں اور ان طالب علموں کا انتخاب ملک کے مختلف حصوں میں مقابلے کی بنیاد پر ہونا چاہیئے ہر ریاست کی آبادی کے مطابق اس ریاست کا حصہ الگ مقرر ہونا چاہیئے کام کا آغاز چند قومی یونی ورسٹیوں سے کیا جا سکتا ہے۔ لیکن آخر میں بہرحال ہر ریاست میں ایک قومی یونی ورسٹی قائم ہونی چاہیئے۔ سارے ملک کو متحد کرنے والی اس منتخب جماعت کو پیدا کرنے کے علاوہ یہ یونی ورسٹیاں دوسری یونیورسٹیوں کو اپنے معیاروں کو بہتر سے بہتر کرنے پر اکساتی رہیں گی۔

تحقیق یونی ورسٹی کے انتہائی اہم کاموں میں سے ایک ہے اور تعلیم، انسانیات، سائنس، ٹکنالوجی میں تحقیقات کو اگلے پندرہ برسوں کے اندر زیادہ ترجیح دینی چاہیئے۔ اس وقت ہندوستان میں اس مد پر بہت کم روپیہ صرف کیا جا رہا ہے۔ یہ بات بہرحال یاد رکھنے کی ہے کہ ملک کی آئندہ تعلیمی ثقافتی اور صنعتی ترقی کا بہت کچھ انحصار اُس تحقیق کی مقدار اور معیار پر ہوگا جو ہم اپنی یونی ورسٹیوں اور دوسرے تحقیقی اداروں میں کراسکیں گے۔

سوشل ایجوکیشن : پچھلے تین منصوبوں کی سب سے بڑی کمزوری سوشل ایجوکیشن کی طرف

سے بے توجہی رہی ہے۔ ۱۹۴۷ء سے پہلے یہ ایک عام خیال تھا کہ حصول آزادی کے بعد ناخواندگی کو ختم کرنے اور عوام کو صحیح ڈھنگ پر پڑھانے کا کام بڑے پیمانے پر کیا جائے گا۔ مگر جو بھی وجہ ہو یہ توقعات پوری نہیں ہوئیں عام خواندگی کی تحریکوں کی تنظیم کی کچھ کوششیں ہوئیں خصوصاً مدھیہ پردیش اور بہار میں۔ مگر یہ بہت زیادہ دن نہیں چلیں نہ ہی دوسرے علاقوں تک پھیلیں۔ نہ حکومت نے اور نہ ہی رضاکارانہ تنظیموں نے عام خواندگی کی ان تحریکوں کو منظم کرنے میں سنجیدہ طور پر شرکت کی۔ سوشل ایجوکیشن کا ایک نیا اور مفید تصور (جس میں خواندگی بھی شامل تھی اور اس سے آگے بھی بہت کچھ تھا) پیدا ہوا۔ مگر سوشل ایجوکیشن کے پروگرام کو وسعت دینا بھی ممکن نہ ہوا۔ ان کمیوں کو اگلے دس پندرہ برسوں میں پورا کرنا ہوگا اور سوشل ایجوکیشن (جس میں بالغ ناخواندگی کو ختم کرنا شامل ہے) کو سب سے زیادہ ترجیح دینی ہوگی تعلیم عامہ کا کام لازمی طور پر تحریک پیدا کرنے اور تنظیم دینے کا کام ہے۔ ناخواندگی کو ختم ۔۔۔ کرنے کی بڑی سے بڑی تحریکیں صرف اس وقت کامیاب ہوسکتی ہیں جب وہ دو شرائط پوری کرتی ہوں۔ پہلی شرط ہے تعلیم کے زبردست اور ملک گیر توسیعی پروگراموں کے ذریعے ایک بہتر زندگی کے لئے عوامی جوش و خروش پیدا کرنا اور دوسری شرط یہ ہے کہ جب یہ عوامی ذوق و شوق بیدار ہو جائے تو اس کو تسکین دینے کے لئے کافی انتظام کیا جائے اور قابل اطمینان طریقے اختیار کئے جائیں۔ ہماری کوشش میں سوویٹ روس جیسے ملکوں کا تجربہ ہمارے لئے بہت مفید ہوسکتا ہے۔ جس نے اپنے ملک میں ناخواندگی کو بہت کم مدت میں ختم کر دیا ہے۔

سوشل ایجوکیشن کے پروگرام کو بھی ترقی دینی ہوگی۔ آبادی کا سب سے اہم حصہ جن پر اس پروگرام کو اثر انداز ہونا چاہیئے وہ ہے دیہی بالغوں کا، جن میں سے اکثر لوگ کاشتکار ہیں۔ یہی وہ گروپ ہے جس کی تقویت پر ملک کی اقتصادیات کا آئندہ فروغ بڑی حد تک منحصر ہے۔ مگر یہی گروپ ہے جس کو ابھی تک نظر انداز کیا گیا ہے اور اس پر کمیونٹی ڈولپمنٹ کا پروگرام بھی کوئی معقول اثر ڈالنے میں ناکام رہا ہے۔ اگلے دس پندرہ برس میں سوشل ایجوکیشن کا رخ خاص طور پر اس گروپ کی طرف موڑنا چاہیئے۔ اسے ایسے بہت سے مسائل سے نپٹنے کی کوشش کرنی چاہیئے جیسے قومی یکجہتی، نئے سائنسی رجحانات کا فروغ، خاندانی منصوبہ بندی، اضافہ پیداوار زراعت کی اصلاح، دیہی صنعتوں کی ترقی، صحت اور خوراک، بچوں اور ماؤں کی نگہداشت، ترقی کے نتائج اور ان کے اثرات کی سمجھ، سخت محنت کرنے کا رجحان، اخراجات میں تخفیف اور ایک شہری

کی ذمہ داریوں اور فرائض کو سمجھنا وغیرہ یہ پروگرام جتنا ٹھوس اور جاندار ہوگا تحریک بھی اتنی ہی مؤثر ہوگی۔

دوسرے پروگرام: اسکول سے پہلے کی تعلیم (پری پرائمری) بھی بے توجہی کا شکار رہی ہے۔ ضرورت اس بات کی ہے کہ ان چھوٹے بچوں کا سائنٹفک مطالعہ کیا جائے اور قبل اسکول تعلیم کا اچھا نصاب تیار کیا جائے۔ اس وقت صورت حال بڑی درہم برہم سی ہے۔ کیوں کہ بہت سی اسکیمیں اور بہت سے پروگرام بیک وقت چل رہے ہیں۔ جیسے مانٹیسوری کنڈرگارڈن نرسری یا پری بیسک اور ان تمام طریقوں پر مبنی مخلوط طریقے۔ پری پرائمری کے استادوں کی تربیت، پری پرائمری تعلیم کے ایک سادہ اور معمولی پروگرام کی تشکیل، جو دیہی علاقوں سے مطابقت رکھتا ہو اور جو مقامی عورتوں کے ذریعہ جن کی تعلیمی صلاحیتیں بہت بلند نہیں ہیں۔ تنظیم دیا جاسکتا ہو اور پری پرائمری اسکولوں کو بڑے پیمانے پر منظم کرنا اور چھٹے منصوبے کے اختتام تک تین سے چھ برس کے بچوں کی کل تعداد کے دس پندرہ فی صدی بچوں کو ان اسکولوں میں لانا ایک اچھا نشانہ ہوگا۔

معذور بچوں کی تعلیم بھی اسی طرح نظر انداز رہی ہے۔ اس وقت جو سہولتیں فراہم ہیں وہ بہت کم ہیں۔ ہر ضلع میں اندھوں اور گونگوں کے لئے ایک اچھا خاصا بڑا اسکول قائم کرنا اور ہر میڈیکل اسکول یا کالج سے ملحق ذہنی اور جسمانی طور پر معذور بچوں کے لئے ایک اسکول کی فراہمی ۱۹۸۱ء تک کے لئے ایک اچھا نشانہ رہے گا، معذور بچوں کو کچھ مخصوص سہولتیں دے کر عام اسکولوں میں پڑھانے کا تجربہ بھی کرنا ہوگا ظاہر ہے یہ ایک ایسا تجربہ ہے جس کا مستقبل نسبتاً کم مصارف کی وجہ سے بہت روشن ہے۔

پسماندہ طبقوں خصوصاً قبائلیوں کی تعلیم بہت سے مشکل مسائل سامنے لاتی ہے۔ جیسے کہ قبائلی تہذیب کا مطالعہ یا ان کے لئے درسی کتابوں کی تیاری اور قبائلی زبانوں میں استادوں کی تربیت۔ خانہ بدوش اور سابق مجرم قبائل میں اصلاح و ترقی کے کام بھی بہت سے مشکل مسائل سامنے لاتے ہیں۔

اساتذہ: اب ہم کارکنوں کے ان مسائل کی طرف متوجہ ہوتے ہیں جنھیں اگلے دس پندرہ برسوں میں اور خاص طور پر چوتھے منصوبے میں حل کرنا ہوگا۔ یہ مسائل زیادہ تر استادوں اور

منتظمین سے متعلق ہیں۔
استادوں کے سلسلے میں بہت سے مسائل توجہ کے مستحق ہیں۔ سب سے پہلا اور اہم سوال ان کے معاوضوں کی شرحوں کا ہے۔ پچھلے تین منصوبوں کے دوران یونی ورسٹی کے استادوں کی تنخواہیں اچھی خاصی بلکہ قابل اطمینان طور پر بہتر ہوئی ہیں مگر ملحقہ کالجوں کے اساتذہ کا مسئلہ جن پر یونیورسٹی کے استادوں کی اکثریت ہے ابھی حل نہیں ہوا ہے۔ ثانوی منزل پر تنخواہوں کو بہتر کرنے کی ابھی بہت ضرورت ہے اور ابتدائی منزل میں تو حالت اب بھی بہت ہی ابتر ہے۔ مسئلے کا ایک تفصیلی جائزہ لینے اور تمام سطحوں پر کام کرنے والے استادوں کی تنخواہوں کی شرحوں کو بدلنے کی ضرورت ہے۔ شرحوں کی یہ تبدیلی کچھ عام اصولوں کے مطابق ہوگی جن میں سے دو بہت اہم ہیں (۱) استادوں کی تنخواہوں اور زندگی کے دوسرے شعبوں میں ایسی ہی لیاقت کے ساتھ ایسی ہی ذمہ داریوں پر کام کرنے والے دوسرے افراد کے درمیان فرق (بہتر یہ ہے کہ بالکل نہ ہو) کم از کم ہونا چاہیئے (۲) رجحان، نچلی سطحوں پر کام کرنے والوں کی تنخواہوں میں زیادہ اضافے کا ہونا چاہیئے تاکہ مختلف سطحوں پر کام کرنے والے استادوں کے درمیان جو بڑی خلیج موجود ہے وہ کم سے کم ہو سکے۔ اس مسئلے پر غور کرنے کے لئے اعلیٰ سطح کی ایک قومی کمیٹی مقرر کی جا سکتی ہے۔

استادوں نے یہ مطالبہ کیا ہے کہ سارے ملک کے لئے تنخواہوں کی یکساں شرحیں ہونی چاہئیں اس مطالبہ کو پورا کرنا شاید ممکن نہ ہو سکے گا اور تنخواہوں کی شرح مختلف رہے گی ہیں بہرحال یہ دیکھنے کے لئے تو اقدامات کرنے ہی پڑیں گے کہ استادوں کی تنخواہیں تمام ریاستوں میں ایک متعینہ سطح سے نیچے نہ آئیں اور ایک ریاست میں مرکزی حکومت، مقامی جماعتوں یا نجی تنظیموں کے تحت چلنے والے اسکولوں میں ایک قسم کے استادوں کی تنخواہیں ان کے اسکول کے انتظام کے فرق کی وجہ سے کم و بیش نہ ہوں۔ اس وقت مختلف انتظامی تنظیموں کے تحت کام کرنے والے ایک ہی قسم کے استادوں کی تنخواہوں میں ایک ہی ریاست کے اندر بہت فرق ہے اس صورت حال کو جلد از جلد ٹھیک کرنا ہوگا مختلف تنظیموں کے تحت کام کرنے والے استادوں کے گرانی بھتے کو مساوی کرنے کے مسئلے کی طرف خصوصی توجہ دینی ہوگی۔ کچھ ریاستوں میں مختلف تنظیموں کے تحت چلنے والے

اسکولوں کے اساتذہ کو گرانی الاؤنس ایک ہی شرح سے ملتا ہے لیکن کچھ ریاستوں میں بھتے کی شرح تنظیموں کے اختلاف کے ساتھ ساتھ بدلتی رہتی ہے۔ مثال کے طور پر بہار میں مقامی جماعتوں کے انتظام میں چلنے والے ابتدائی مدرسوں کے استادوں کو ملنے والا گرانی الاؤنس اتنی ہی تنخواہ پانے والے سرکاری ملازموں کے مقابلے میں بیس فیصد کم ہے۔ یہ بڑی تکلیف دہ تفریق ہے اور اسے جتنی جلد ہو سکے ختم کرنا چاہیئے۔

استادوں کے لئے ان کی ضعیفی کے زمانے کی سہولتوں کا مسئلہ ابھی تک قابل اطمینان طور پر حل نہیں ہوا ہے۔ سب سے اچھا طریقہ تو یہ ہوگا کہ اسکول کے انتظامیہ کا خیال کئے بغیر ضعیفی کی ایک ہی جیسی سہولتیں تمام استادوں کے لئے فراہم کر دی جائیں اگر یہ بھی ممکن نہ ہو تو ہمیں کم ازکم اس کی توقع تو کرنی ہی چاہیئے کہ ہر استاد کو وہ چاہے کسی انتظام کے تحت کام کر رہا ہو کم ازکم اس سہ افادی اسکیم کی مراعات تو اسے ملیں جس کی رو سے ایک خاص شرح کے مطابق اسے پنشن ملے گی اور اپنے پراویڈنٹ فنڈ کے لئے وہ کچھ جمع کرے گا اور ایک مقررہ رقم کے لئے وہ اپنی زندگی کا بیمہ کرائے گا۔ بعض ریاستوں جیسے مدراس میں تمام استادوں کے لئے یہ سہولتیں فراہم کی گئی ہیں۔ دوسری ریاستوں کے استادوں کو بھی یہ سہولتیں فراہم کرنے کے لئے اس اسکیم کو توسیع دینا ضروری ہے۔ یہ نجی تنظیموں کے تحت چلنے والے اسکولوں کے استاد ہیں جن کو بڑھاپے کی بہت کم سہولتیں ملتی ہیں۔ اس لیے اس اسکیم کو ان اسکولوں میں جلد از جلد شروع کرنا ضروری ہے۔

استادوں کی ویلفیر سروسز کا ابھی تک تصور پیدا نہیں ہوا ہے۔ اگلے تین منصوبوں اور خاص طور پر چوتھے منصوبے میں اس خیال پر عمل درآمد بہت ضروری ہے۔ اس تجویز کے تحت استادوں کو صحت یا حادثوں کے بیمے، بچوں کی تعلیم اور سفر خرچ وغیرہ کی سہولتیں فراہم کی جائیں گی۔ اس پروگرام کے لئے کل سرمائے کی فراہمی مل جل کر کی جا سکتی ہے۔ استاد اپنی تنخواہوں سے ڈیڑھ یا دو فی صدی جمع کریں اور اسی کے بقدر حکومت کا حصہ ہو۔ اس طرح جمع کی ہوئی رقم استادوں اور شعبہ تعلیمات کے نمائندوں پر مشتمل کمیٹی کے ذریعے ضلع وار خرچ ہوگی۔ استادوں کی پیشہ ورانہ تنظیمیں ان ویلفیر سروسز کو قائم کرنے اور چلانے میں خاص طور پر مدد و معاون ہوں گی۔ یہ ایک بہت اہم پروگرام ہے اور اسے چوتھے منصوبے میں ہی شروع ہو جانا چاہیئے اور چوتھے اور پانچویں منصوبوں

میں اسے ترقی کرلینی چاہیے۔
استادوں کی قبلِ ملازمت اور دورانِ ملازمت تربیت کی مناسب سہولتوں کا انتظام بھی ضروری ہے قبلِ
ملازمت تربیت کی موجودہ سہولتوں کو وسعت دینے اور ان کے معیار کو بہتر کرنے کی ضرورت
ہے دوران ملازمت تربیت کا مشکل ہی سے کوئی انتظام موجود ہوگا حالانکہ دورانِ ملازمت
تربیت ہی سے وصفی ترقیوں کے بہتر نتائج حاصل ہو سکیں اس لئے یہ ضروری ہے کہ دوران
ملازمت تربیت کی سہولت اس بنیاد پر فراہم کی جائیں کہ ہر استاد کو ہر پانچ سال بعد تین
مہینے کی تربیت دی جائے چوتھے پنج سالہ منصوبے میں اچھے خاصے بڑے پیمانے پر اس
پروگرام کو شروع کیا جانا چاہیئے۔ اور پانچویں اور چھٹے منصوبے میں اس کی تکمیل ہو جانی
چاہیئے۔

جدید ہندوستانی زبانوں میں تعلیم سے متعلق بہت کم ادب ملتا ہے یہ صورت حال ان استادوں
کی پیشہ ورانہ کارکردگی میں حائل ہوتی ہے جو انگریزی نہیں جانتے ہیں۔ اس لئے تمام جدید ہندوستانی
زبانوں میں ادب پیدا کرنے کے لئے اقدامات کرنے ہوں گے۔ ملک کے ہونہار ترین افراد
کو تعلیمی مسائل کے مختلف پہلوؤں پر کتابیں لکھنے میں لگانا چاہیئے اور پھر ان
کی تصنیفات کو ہندوستان کی تمام زبانوں میں شائع کیا جانا چاہیئے۔ اس سلسلے کا اچھا
خاصا بڑا پروگرام چوتھے منصوبے میں شروع کرنا ہوگا اور مرکز کی نیشنل کونسل آف ایجوکیشنل
ریسرچ اینڈ ٹریننگ اور ریاستوں کے انسٹی ٹیوٹس آف ایجوکیشن کے ذریعے اس پروگرام کو
زبردست توسیع دینی ہوگی۔

استاد ہمیشہ طالب علم رہتا ہے۔ ہم نے ابھی دورانِ ملازمت تربیت اور تعلیمی
ادب کا ذکر کیا ہے جو استاد کے علم کو بڑھانے اور اسے تازہ رکھنے میں مدد دے گی۔ اس کے
ساتھ ساتھ اپنے مضمون کی واقفیت اور پیشہ ورانہ کارکردگی کو مسلسل بڑھاتے رہنے کی خاطر
استادوں کے لئے ترغیبات اور مختلف آسانیاں پیدا کرنے کے اقدامات کرنے ہوں گے۔
مراسلاتی کورس، رخصت تعلیمی اور لیاقت بڑھانے پر تنخواہ میں اضافے وغیرہ کی سہولتیں فراہم
کرنی ہوں گی۔ ان پروگراموں کے نفاذ سے متعلق ٹھوس تجاویز چوتھے منصوبے میں سوچنی ہونگی۔

استادوں کی تنظیمیں اس وقت پورے طور پر قابل اطمینان کام نہیں کر رہی ہیں۔ ان کی اصلی توجہ اس پیشے کے اقتصادی پہلو یعنی استادوں کی تنخواہوں اور ان کی ملازمت کی شرائط کی طرف ہے۔ یہ جائز ہے مگر اسی کے ساتھ یہ بات بھی ہونی چاہیئے کہ ان تنظیموں کو استادوں کی پیشہ ورانہ کارکردگی کو بہتر کرنے کے پروگرام چلانے پر بھی اکسانا چاہیئے تمام ترقی خود حاصل کی ہوئی ہوتی ہے اور پیشہ ورانہ ترقی کے بہترین محرکات ان پروگراموں سے پیدا ہوتے ہیں جو استادوں کی انجمنوں کے لیے بنے ہوں یا خود انھوں نے انھیں تنظیم دیا ہو۔

تعلیم کے منتظمین : تعلیم کا انتظام کرنے والوں کے سلسلے میں سب سے پہلا مسئلہ ان کی تعداد میں اضافے کا ہے۔ اس کا ذکر پہلے ہو چکا ہے۔ دوسرا اہم مسئلہ استادوں کی قبلِ ملازمت اور دورانِ ملازمت تربیت کا ہے۔

بہت سی یونی ورسٹیوں کے ایم ایڈ کورسز میں تعلیمی ایڈمنسٹریشن کا بھی ایک پرچہ ہوتا ہے لیکن دو بڑے مسئلے سامنے ہیں۔ اس پرچے کے مواد کو بہتر کرنے کی ضرورت ہے تعلیمی ایڈمنسٹریشن کو عام ایڈمنسٹریشن اور عملے کے انتظام سے الگ نہیں کیا جا سکتا مگر اس وقت ان سب نصابوں کے لئے معقول سہولتیں شاید ہی ہوں۔ عملی تربیت کا بھی کوئی انتظام نہیں ہے۔ ٹریننگ کا معیار بھی حسب منشا اچھا نہیں ہے۔ اس کی خاص وجہ یہ ہے کہ اکثر خود اسٹاف کو تعلیمی ایڈمنسٹریشن کا عملی تجربہ نہیں ہوتا ہے اس لیے قبل ملازمت تربیت کے جامع اور مفید نصاب تیار کرنے کی لازمی ضرورت ہے اس سے بھی زیادہ اہم مسئلہ تعلیم کے منتظمین کی دوران ملازمت تربیت کا ہے۔ اس وقت اس سلسلے کی بمشکل سہولت ہوگی۔ ریاستی انسٹی ٹیوٹس آف ایجوکیشن کے ذریعے اس کام کے آغاز کی تجویز ہے۔ اس مشکل کو انجام دینے کے لیے اسے چوتھے منصوبے میں ایک سطح پر ترقی دینی ہوگی۔

اس وقت تعلیمی ایڈمنسٹریشن کے مسائل میں ریسرچ کا کوئی کام نہیں ہوتا۔ ہماری منصوبہ بندی تو ناقابل اطمینان ہے ہی۔ اس کا نفاذ اس سے بھی زیادہ ناقص ہے۔ اس لئے انتظامی طریقوں میں اصلاح و ترقی بہت ضروری ہے۔ اس سلسلے میں امریکہ کا تجربہ ہمارے بہت کام آسکتا ہے۔ وہاں ۴۸ ریاستیں ہیں اور ان میں سے ہر ایک اپنا اپنا تعلیمی ایڈمنسٹریشن رکھتی ہیں وہاں سب سے پہلا کام یہ ہوا کہ مختلف ریاستوں کے انتظامی طریقوں کا تقابلی مطالعہ کیا گیا۔ ان مطالعوں کی وجہ سے قدرتی طور پر مختلف ریاستوں کے انتظامی طریقوں کی یکسانیوں اور اختلافات، فائدے اور نقصانات پر تبادلہ خیال ہوا جہاں ضرورت ہوئی وہاں کسی خاص طریقے کی خوبیوں اور کمزوریوں

کی جانچ کرنے اور انھیں بہتر کرنے کے لئے تفصیلی مطالعہ کیا گیا۔ یہی مباحثے اور یہی تحقیقات تھیں جن سے تعلیمی ایڈمنسٹریشن کی سائنس وجود میں آئی۔ اس طرح کا کام ہندوستان میں بھی ہونا چاہئے اور ہو سکتا ہے۔

مالیات: پہلے منصوبے میں جنرل ایجوکیشن پر کئے گئے کل مصارف کی رقم ایک ارب تئیس کروڑ روپے تھی یہ رقم بڑھ کر دوسرے منصوبے میں دو ارب آٹھ کروڑ روپے اور تیسرے منصوبے میں چار ارب اٹھارہ کروڑ روپے ہوگئی۔ یہاں اس بات کی طرف اشارہ کرنا مناسب ہے کہ تمام دوسرے شعبوں کے کل مصارف کے لحاظ سے جنرل ایجوکیشن کے مصارف کا تناسب تمام منصوبوں میں خاصا یکساں رہا یعنی کوئی چھ سات فی صدی۔ اور زیادہ رقموں کی فراہمی محض منصوبے کے بحیثیت مجموعی سائز میں اضافے کی وجہ سے ہوئی۔ مزید یہ کہ خود دوسرے منصوبے کے اختتام پر ہم اپنی کل قومی آمدنی کا تقریباً ۲ر۳ فی صدی تعلیم پر خرچ کر رہے تھے۔ تیسرے منصوبے تک یہ بڑھ کر زیادہ سے زیادہ ۳ فی صدی ہو سکتا ہے۔

پہلے تین منصوبوں میں جن پالیسیوں کے مطابق عمل ہوا ہے ان میں دو تبدیلیاں ضروری ہیں پہلی تو یہ ہے کہ تعلیم کی اصلاح کو زیادہ ترجیح دی جائے جس کا مطلب یہ ہے کہ مجموعی منصوبے میں سات فی صدی سے زیادہ رقم تعلیم کے لئے مخصوص کی جائے۔ دوسری تبدیلی یہ ہوگی کہ تعلیم کے کل مصارف میں اضافے کی حتی کوشش کی جائے اس موقع پر اس بات کا ذکر شاید بے محل نہ ہو کہ جاپان اپنی قومی آمدنی کا تقریباً ۶ فی صدی حصہ تعلیم پر خرچ کرتا ہے اور امریکہ اور انگلستان ۴ سے ۵ فیصدی تک۔ یونیسکو نے یہ تجویز رکھی ہے کہ ترقی پذیر ملکوں کو جس قدر جلد ہو سکے تعلیم کے مصارف کو بڑھا کر اپنی قومی آمدنی کا تقریباً ۶ فی صدی حصہ کر دینا چاہیئے۔ جہاں تک ہندوستان کا تعلق ہے ہمیں چوتھے منصوبے کے اختتام تک اپنی تعلیم کے مصارف کو اپنی قومی آمدنی کے ۴ فی صدی حصے تک بڑھانے کی کوشش کرنی چاہیئے اس کے بعد کے دس برسوں میں یہ رقم بڑھ کر ۶ فی صدی ہو سکتی ہے۔

تعلیم کی سرمایہ کاری میں دو اور اہم مسائل حل کرنے ہوں گے۔ پہلا مسئلہ تقدیم و تاخیر کا ہے۔ پہلے تین منصوبوں میں ہم نے ہر چیز میں کچھ نہ کچھ کرنے کی کوشش کی ہے اور اپنے وسائل کو بہت طاقے پر پھیلا دیا۔ ہمیں بہت سنجیدگی سے یہ دیکھنا چاہیئے کہ آیا یہ پالیسی جاری رکھی جائے۔ شاید یہ

ہو کہ چوتھے اور اس کے بعد کے منصوبوں میں چند انتہائی اہم پروگراموں پر زور دیا جاتے۔ اور انھیں پورے طور پر ترقی دینے کے لئے کوشش کی جائے باقی دوسرے پروگراموں کو خود عوام کی نجی جماعتوں اور بستی کی تنظیموں کے لئے چھوڑ دیا جائے۔ بدقسمتی سے ہندوستان میں تقدیم وتاخیر کے اس مسئلے پر ابھی تک بہت کم غور کیا گیا ہے۔

دوسرا مسئلہ تعلیم کے لئے عوامی تعاون کو بڑھانے کا ہے اس کام کو مندرجہ ذیل مختلف طریقوں سے کیا جا سکتا ہے۔

(۱) عمارتوں اور زمینوں پر مقامی ٹیکسوں میں اضافے کے ذریعے مقامی حکومتیں ابتدائی تعلیم کے فروغ کے کام میں اس سے کہیں زیادہ حصہ لے سکتی ہیں جتنا کہ وہ اس وقت لے رہی ہیں زمینوں کے لگان میں اضافہ سیاسی اعتبار سے تکلیف دہ اور ناممکن رہا ہے۔ غالباً ان وسائل سے مقامی سطح پر زیادہ فائدہ اٹھایا جا سکتا ہے اگر انھیں ابتدائی تعلیم جیسے مقامی مفاد کے لیے مخصوص کر دیا جائے۔

(۲) ہمیں مدراس کی طرح کا ایک اسکول کی ترقی کا پروگرام بنانا چاہیئے جہاں ابتدائی اسکولوں کو عوام سے زیادہ قریب کرنے اور عوام سے عمارتوں کی تعمیر، سامان کی فراہمی اور دوپہر کے کھانے کی فراہمی جیسے پروگراموں میں تعاون حاصل کرنے کی وسیع کوشش کی گئی ہے۔ مدراس نے نجی امداد سے ابتدائی تعلیم کے فروغ کے لئے تقریباً ۵۵ کروڑ روپے جمع کئے ہیں چوتھے منصوبے میں اس قسم کے پروگرام سارے ملک میں منظم کئے جانے چاہئیں۔ اس سلسلے کا ابتدائی کام تیسرے منصوبوں کے باقی دو برسوں میں ہو جانا چاہیئے۔

(۳) ثانوی اور کالج کی منزل پر فیس میں اضافے کے سوال پر بھی سنجیدگی سے سوچنا چاہیئے ہمیں مفت تعلیم اور ہونہار بچوں کے لئے وظیفوں کی کافی سہولتیں فراہم کرنی چاہئیں مگر اس وقت ہمارے اسکول اور کالج جن بچوں سے بھر رہے ہیں وہ سب کے سب ہونہار نہیں ہیں یہ ٹھیک ہو کہ ہم معمولی اور معمولی سے بھی کم استعداد کے بچوں کو ثانوی اسکولوں اور کالجوں میں آنے سے روک نہیں سکتے مگر اس میں کوئی عقلمندی نہیں ہے کہ اتنی محنت سے کمائی ہوئی قومی دولت ان کی تعلیم پر خرچ کی جائے اگر یہ بچے اعلیٰ تعلیم حاصل کرنا چاہتے ہیں تو فیسوں میں اچھا خاصا اضافہ کرکے ان سے ان کی تعلیم کا خرچ وصول کرنا چاہیئے۔

(۴) یونی ورسٹی کی منزل پر ہمیں صرف مستعار وظیفوں کا انتظام کرنا چاہیئے۔ یونی ورسٹی کا طالب علم دو تین سال بعد کمانا شروع کر دے گا اس لئے کوئی وجہ نہیں ہے کہ وہ اپنی اعلیٰ تعلیم کے لئے وظیفے ادھار نہ لیں اور پھر بعد کو اسے ادا نہ کریں۔

اس تجویز کی کچھ تشریح کرنے کی ضرورت ہے۔ اس سلسلے میں یہ خیال ہے کہ لائف انشورنس کی طرح کی ایک نیشنل اسکالرشپ کارپوریشن آف انڈیا قائم کی جانی چاہیئے۔ ہر طالب علم جو ثانوی اسکول (بی۔اے، یا ایم۔اے) میں ایک مقررہ فی صدی سے زیادہ نمبر حاصل کرتا ہے اسے اعلیٰ تعلیم کے لئے مستعار وظیفہ لینے کا حق ہونا چاہیئے یہ قرضہ وہ پندرہ سالانہ قسطوں میں ادا کرے گا اور ادائگی اسے ملازمت ملنے یا اس کے کمانا شروع کرنے کے ایک سال بعد شروع ہوگی۔ اس کی تنخواہ سے قسطوں کی وصولیابی کے لیے انکم ٹیکس ایکٹ کی طرح کوئی قانونی صورت ہونی چاہیئے۔ واپسی کی قسط اس کی آمدنی کی نسبت سے ہوگی، دوسرے الفاظ میں یہ کہا جا سکتا ہے کہ وہ لوگ جن کی آمدنی ایک خاص حد تک فرض کر لیجئے ڈیڑھ سو سے کم ہے انھیں کچھ نہیں ادا کرنا ہوگا دوسرے لوگ اپنی تنخواہوں میں سے ایک مخصوص فی صدی حصہ دیں گے۔ قسطوں کی شرح میں تنخواہ کے اضافے کے ساتھ ساتھ اضافہ ہوتا رہے گا، بہرحال کسی طالب علم کو قرضے کی رقم کے دوگنے سے زیادہ نہیں دینا چاہیئے حساب کرکے قرضے کی ادائگی کی شرح حساب لگا کر نوکری کے بعد فرد کی ماہانہ یا سالانہ آمدنی کی بنیاد پر طے کی جا سکتی ہے۔ مختصر یہ کہ یہ جو کچھ تجویز کیا جا رہا ہے وہ ایک معکوس تعلیمی بیمہ ہے ایک مصلحت اندیش باپ آج کل بچے کے پیدا ہوتے ہی ایک تعلیمی پالیسی لے لیتا ہے۔ وہ پندرہ برس تک مقررہ پریمیم ادا کرتا رہتا ہے اور پندرہ سال بعد دیکھتا ہے کہ اس کے پاس اتنی رقم جمع ہوگئی ہے کہ وہ اپنے بچے کو جس کی عمر اب سولہ برس ہے کالج کی تعلیم دلا سکتا ہے۔ یہاں جو تجویز کیا جا رہا ہے وہ بالکل یہی ہے مگر بجائے اس کے کہ والدین کو بچے کی تعلیم کی پالیسی دلائی جائے یہاں یہ مشورہ دیا جا رہا ہے کہ ایک معکوس طریقے سے خود طالب علم اس پالیسی کو لینے کا ذمے دار ہو مطلب یہ ہے کہ پالیسی کی ادائگی تو پہلے تین سے چھ برسوں میں ہو جائے اور اس کا پریمیم آنے والے پندرہ برسوں میں وصول کیا جائے۔

ہماری تجویز ہے کہ دو خطوط پر ابھی سے سنجیدگی سے غور شروع کر دینا چاہئے۔ ایک یہ کہ تعلیم کو پچھلے تین منصوبوں کے مقابلے میں زیادہ ترجیح دے کر پبلک سیکٹر میں زیادہ سے زیادہ امکانی وسائل کو بڑھایا جائے اور دوسرے مقامی جماعتوں، مقامی حکومت اور والدین کی مدد سے پبلک سیکٹر کے وسائل کو بڑھانے کے طریقے اور راستے سوچے جائیں یہی وہ واحد طریقہ ہے جو ہمارے کام کو آگے لے جائے گا۔

مرکز اور ریاست کے تعلقات: اگر اگلے تین منصوبوں میں اس تمام بڑے پیمانے کی توسیع اور تعلیم کی وصفی اصلاح و ترقی کی کوشش کرنی ہے تو پہلے دو مسئلوں کو دیکھنا پڑے گا پہلا مسئلہ مرکز اور ریاست کے درمیان تعلقات سے متعلق ہے۔ اس وقت دستور کی رو سے تعلیم لازمی طور پر ریاست کی ذمے داری ہے اور مرکز کا حصہ بہت محدود ہے۔ عملاً بہرحال مرکز اپنی آئینی حدود سے بہت آگے جا چکا ہے اور پچھلے تین منصوبوں میں مرکز اور ریاست کے درمیان ایک عملی دوستی کی بنیاد پڑ چکی ہے مگر موجودہ صورت حال بڑی مبہم اور گنجلک ہے سب سے پہلے تو یہی کہ یہ مرکز کو نہ تو مناسب طور پر پہل کرنے کا موقع دیتی ہے اور نہ کوئی اختیار، دوسرے یہ کہ تعلیمی ترقی کے کسی طویل مدت پروگرام کو سامنے رکھنے کے لئے ریاستی حکومتوں کے حالات موافق نہیں ہیں کیوں کہ ریاستوں پر دوسری بہت سی سمتوں سے دباؤ پڑتے رہتے ہیں۔ اس لئے تعلیم میں مرکز اور ریاست کے تعلقات کا جائزہ لینا اور تعلیم کو ایک مشترکہ موضوع بنانا لازمی ہوگا۔

دوسرا مسئلہ مرکزی گرانٹ ان ایڈ سے متعلق ہے۔ اس وقت تعلیم میں مرکزی سیکٹر بہت مختصر ہے مگر وہ سیکٹر جس کا اہتمام مرکز کرتا ہے (یعنی وہ سیکٹر جہاں فنڈ تو مرکز فراہم کرتا ہے مگر اس کو استعمال مشترکہ طور پر بنائی ہوئی پالیسی کے مطابق ریاست کرتی ہے) دوسرے منصوبے کے اختتام تک اچھا خاصا بڑا تھا تیسرے منصوبے میں اسے بہت ہی کم کر دیا گیا ہے اور تجربہ یہ دکھا رہا ہے کہ یہ فیصلہ بہت افسوسناک رہا ہے۔ ریاستی سیکٹر سب سے بڑا ہے اور اس کی اچھی خاصی مدد مرکز بھی کرتا ہے مگر آئینی حیثیت کمزور ہونے کی وجہ سے مرکز بہت عرصے تک یہ بھی نہیں معلوم کر پاتا کہ اس کی دی ہوئی امداد حقیقتاً کس طرح استعمال ہو رہی ہیں اور اگر کسی معاملے میں اس امداد کے غلط استعمال یا غلط سمت میں امداد کے صرف ہونے کی اطلاع مل بھی جائے تب بھی وہ اس کو درست کرنے کے معاملے میں بالکل بے بس ہوتا ہے۔ مزید یہ کہ مرکز اب صرف "ترقیاتی" مصارف دیتا ہے اور دوسرے تمام مصارف یات کی ذمے داری ہوتے ہیں یہ نظام بہت بڑی حد تک ناقص ہے اگر تعلیمی ترقی کی رفتار کو تیز کرنا ہے تو مرکز کو مجموعی تعلیمی اخراجات یعنی ترقیاتی اور مقررہ مصارف دونوں کے لئے گرانٹ دینی ہوگی، موجودہ حالت میں اس کا مطلب یہ ہے کہ تعلیمی ترقی کے مجوزہ طویل المدت پروگرام پر عمل درآمد صرف اس وقت ممکن ہے جب مرکز سے ریاست کو دی جانے والی گرانٹس ان ایڈ کا نظام از سر نو تشکیل دیا جائے مرکزی سیکٹر اور تعلیم کے وہ سیکٹرز جن کا کفیل مرکز ہے انھیں کافی بڑھایا جائے۔